

**La diversidad del lenguaje metafórico:
un estudio *picante* de las metáforas de
los sabores en español e inglés y su
aplicación a la enseñanza de ELE**



Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

**Trabajo Fin de Máster en Español e Inglés como
Segundas Lenguas / Lenguas Extranjeras**

Autor: Julio Torres Soler

Tutora: María Isabel Santamaría Pérez

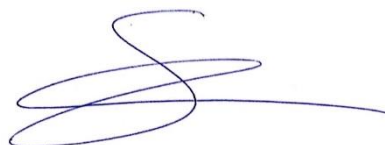
Curso: 2019-2020

La diversidad del lenguaje metafórico: un estudio *picante* de las metáforas de los sabores en español e inglés y su aplicación a la enseñanza de ELE

Trabajo Fin de Máster en Español e Inglés como Segundas
Lenguas / Lenguas Extranjeras

Curso 2019-2020

Vº Bº de la tutora



Julio Torres Soler

Dra. María Isabel Santamaría Pérez

Resumen

Recientemente se ha puesto de manifiesto que la lengua materna juega un papel importante en el desarrollo de la competencia metafórica en una segunda lengua, ya que los aprendientes pueden transferir su conocimiento conceptual y lingüístico a la lengua meta. Por este motivo, los estudios contrastivos del lenguaje metafórico resultan una herramienta útil para predecir las dificultades de los estudiantes y guiar la creación de materiales didácticos. En este trabajo exploramos la variación interlingüística del lenguaje metafórico, a partir del estudio de las metáforas en las que los sabores son el dominio fuente en español y en inglés. Para ello, seguimos una metodología que combina un enfoque basado en corpus y un enfoque basado en diccionarios. En primer lugar, llevamos a cabo un análisis contrastivo de las metáforas conceptuales y las expresiones metafóricas de los sabores en español y en inglés. De esta manera, constatamos que la mayoría de metáforas conceptuales de los sabores son comunes a los dos idiomas, pero también que existen metáforas conceptuales específicas de cada lengua-cultura. Además, comprobamos que la variación de las metáforas tiene lugar en varios niveles. Por último, ofrecemos una propuesta didáctica en la que aplicamos los resultados de nuestro análisis contrastivo, presentando una serie de actividades para la enseñanza del lenguaje metafórico de los sabores en español para estudiantes angloparlantes.

Palabras clave: metáfora conceptual, competencia metafórica, variación lingüística, español/inglés, E/LE, E/L2, propuesta didáctica.

Abstract

Recently, it has been brought to light that the mother language plays a crucial role on the development of metaphoric competence in a second language, since learners can transfer their conceptual and linguistic knowledge to the target language. Therefore, contrastive studies are a useful tool to predict the learners' difficulties and to guide the creation of didactic materials. In this paper, we explore the crosslinguistic variation of metaphorical language, and more concretely, we study the conceptual metaphors and metaphorical expressions of taste as a source domain in Spanish and in English. Thus, we employ a mixed methodology, combining a corpus-based approach and a dictionary-based approach. Firstly, we carry out a contrastive analysis of taste conceptual metaphors and metaphorical expressions in Spanish and English. We confirm that most taste metaphors are common to both languages, but also that there are some culture-specific conceptual metaphors. Moreover, we note that metaphor variation takes place in several levels. Lastly, we offer a teaching proposal for English-speaking learners addressing the metaphorical language of taste in Spanish, in which we apply the results of our contrastive analysis.

Key words: conceptual metaphor, metaphoric competence, linguistic variation, Spanish/English, S/FL, S/L2, teaching proposal.

Índice de imágenes

Imagen 1. Estructura de la metáfora conceptual LA VIDA ES UN VIAJE.	5
Imagen 2. Estructura jerárquica de la metáfora LA EXCITACIÓN ES PICANTE.....	68

Índice de tablas

Tabla 1. Resultados del análisis basado en diccionarios del lema <i>dulce</i>	30
Tabla 2. Resultados del análisis basado en corpus del lema <i>dulce</i>	31
Tabla 3. Resultados del análisis basado en diccionarios del lema <i>salado</i>	33
Tabla 4. Resultados del análisis basado en corpus del lema <i>salado</i>	34
Tabla 5. Resultados del análisis basado en diccionarios del lema <i>picante</i>	35
Tabla 6. Resultados del análisis basado en corpus del lema <i>picante</i>	36
Tabla 7. Resultados del análisis basado en diccionarios del lema <i>amargo</i>	37
Tabla 8. Resultados del análisis basado en corpus del lema <i>amargo</i>	38
Tabla 9. Resultados del análisis basado en diccionarios del lema <i>ácido</i>	39
Tabla 10. Resultados del análisis basado en corpus del lema <i>ácido</i>	40
Tabla 11. Resultados del análisis basado en diccionarios del lema <i>agrio</i>	41
Tabla 12. Resultados del análisis basado en corpus del lema <i>agrio</i>	41
Tabla 13. Resultados del análisis basado en diccionarios del lema <i>soso</i>	43
Tabla 14. Resultados del análisis basado en corpus del lema <i>soso</i>	43
Tabla 15. Resultados del análisis basado en corpus del lema <i>agridulce</i>	45
Tabla 16. Resultados del análisis basado en diccionarios del lema <i>sweet</i>	47
Tabla 17. Resultados del análisis basado en corpus del lema <i>sweet</i>	48
Tabla 18. Resultados del análisis basado en diccionarios del lema <i>salty</i>	49
Tabla 19. Resultados del análisis basado en corpus del lema <i>salty</i>	50
Tabla 20. Resultados del análisis basado en diccionarios del lema <i>spicy</i>	51
Tabla 21. Resultados del análisis basado en corpus del lema <i>spicy</i>	51
Tabla 22. Resultados del análisis basado en diccionarios del lema <i>bitter</i>	53
Tabla 23. Resultados del análisis basado en corpus del lema <i>bitter</i>	53
Tabla 24. Resultados del análisis basado en diccionarios del lema <i>sour</i>	55
Tabla 25. Resultados del análisis basado en corpus del lema <i>sour</i>	56
Tabla 26. Resultados del análisis basado en diccionarios del lema <i>bland</i>	57
Tabla 27. Resultados del análisis basado en corpus del lema <i>bland</i>	58
Tabla 28. Resultados del análisis basado en diccionarios del lema <i>bittersweet</i>	59
Tabla 29. Resultados del análisis basado en corpus del lema <i>bittersweet</i>	60
Tabla 30. Ficha técnica de la propuesta didáctica “¿A qué saben tus sentimientos?”....	72
Tabla 31. Indicaciones sobre la actividad 1 “saborea”.....	73
Tabla 32. Indicaciones sobre la actividad 2 “final de curso”.....	74
Tabla 33. Indicaciones sobre la actividad 3 “la expresión intrusa”.....	74
Tabla 34. Indicaciones sobre la actividad 4 “expresate”.....	75

Índice

1. Introducción.....	1
2. Fundamentos teóricos	3
2.1. La teoría de la metáfora conceptual	4
2.1.1. ¿Qué es la metáfora conceptual?	4
2.1.2. Algunas clasificaciones.....	6
2.1.3. La motivación.....	7
2.1.4. Metáfora y variación lingüística	9
2.2. El desarrollo de la competencia metafórica en ELE	11
2.2.1. La situación de la metáfora en la enseñanza de ELE	12
2.2.2. Dimensiones de la competencia metafórica	14
2.2.3. Metáfora e influencia interlingüística	15
2.2.4. Aspectos didácticos para la enseñanza de la metáfora.....	18
3. Metodología.....	22
3.1. Los descriptores del sabor	22
3.2. El enfoque metodológico.....	23
3.3. El análisis basado en diccionarios.....	24
3.4. El análisis basado en corpus	26
3.4.1. Los corpus utilizados	26
3.4.2. Los parámetros de análisis.....	27
3.4.3. Identificación y clasificación de las expresiones metafóricas	28
4. Resultados: las metáforas de los sabores en los diccionarios y en los corpus	29
4.1. Las metáforas de los sabores en español	29
4.1.1. Dulce	29
4.1.2. Salado.....	32
4.1.3. Picante	34
4.1.4. Amargo	36

4.1.5. Ácido	39
4.1.6. Agrio	41
4.1.7. Soso	43
4.1.8. Agridulce	44
4.2. Las metáforas de los sabores en inglés	46
4.2.1. <i>Sweet</i> ('dulce')	46
4.2.2. <i>Salty</i> ('salado')	48
4.2.3. <i>Spicy</i> ('picante')	50
4.2.4. <i>Bitter</i> ('amargo')	52
4.2.5. <i>Sour</i> ('ácido, agrio')	55
4.2.6. <i>Bland</i> ('soso')	57
4.2.7. <i>Bittersweet</i> ('agridulce')	59
5. Discusión: análisis contrastivo de las metáforas de los sabores en español e inglés ..	60
5.1. Las metáforas del sabor dulce	60
5.2. Las metáforas del sabor salado	61
5.3. Las metáforas del sabor picante	62
5.4. Las metáforas del sabor amargo	63
5.5. Las metáforas del sabor ácido (y agrio)	65
5.6. Las metáforas de la ausencia de sabor	66
5.7. Las metáforas del sabor agridulce	66
5.8. Metáforas del sabor en el nivel genérico	67
6. Conclusiones	68
7. Propuesta didáctica	71
7.1. Guía para el profesor	73
7.2. Plantilla con las actividades	75
Referencias bibliográficas	79
Recursos lexicográficos y corpus utilizados	86

1. Introducción

Son frecuentes en la bibliografía lingüística las menciones a la distancia que existe entre los avances de la lingüística teórica y la práctica de la enseñanza de segundas lenguas (Pastor Cesteros, 2000). Somos muchos los que a lo largo de nuestra experiencia como aprendientes de lenguas extranjeras hemos sufrido las consecuencias de esta incomunicación. Sin embargo, hay que reconocer el trabajo que en los últimos años se ha llevado a cabo desde los diferentes sectores (universidad, industria editorial, profesorado, etc.) para crear espacios de encuentro y comunicación entre teoría y práctica. Dicho trabajo ha dado como resultado la creación de numerosos portales web, foros, cursos y másteres universitarios en los que investigación y docencia se abrazan para mejorar la calidad de la enseñanza de segundas lenguas.

La metáfora conceptual es precisamente uno de esos aspectos en los que la distancia entre la investigación lingüística y la enseñanza de segundas lenguas se hace todavía muy patente. Como explicaremos en este trabajo, el estudio de la metáfora conceptual ha contribuido decisivamente en las últimas décadas a transformar la concepción que tenemos del lenguaje, que se ha demostrado altamente metafórico. Sin embargo, la atención que recibe el lenguaje metafórico en las aulas de segundas lenguas sigue siendo a todas luces insuficiente (Masid, 2015). El presente Trabajo de Fin de Máster pretende contribuir a reducir esta distancia, mediante una investigación que parte de un análisis del lenguaje metafórico y que desemboca en una propuesta didáctica, que esperamos que contribuya a mejorar la enseñanza de la metáfora en el ámbito de la enseñanza de español como lengua extranjera (ELE).

En este trabajo nos planteamos dos objetivos generales. El primero es explorar la variación interlingüística del lenguaje metafórico, a partir del estudio de las metáforas de los sabores en español y en inglés. El segundo es promover que se dedique una mayor atención al lenguaje metafórico en la enseñanza de ELE. La relación entre ambos objetivos generales viene dada por el hecho de que, como se explicará en la sección “fundamentos teóricos”, el contraste del lenguaje metafórico entre la lengua materna y la lengua meta permite predecir las dificultades de los aprendientes a la hora de comprender y producir expresiones metafóricas en una segunda lengua. Debido a la amplitud de los objetivos generales del trabajo, podemos establecer algunos objetivos específicos:

1. Comprobar si las metáforas conceptuales de los sabores son las mismas en español y en inglés, o en cambio, estas metáforas conceptuales son específicas de cada lengua-cultura.
2. Si una metáfora conceptual existe en los dos idiomas, averiguar si hay diferencias en cuanto a la expresión lingüística de dicha metáfora conceptual, o en cambio, las expresiones metafóricas son semejantes en los dos idiomas.
3. Identificar los distintos parámetros de variación de las expresiones metafóricas y valorar la incidencia de cada uno de estos parámetros en la variación del lenguaje metafórico de los sabores en español e inglés.
4. Crear una propuesta didáctica que aborde el lenguaje metafórico de los sabores en español para estudiantes angloparlantes, teniendo en cuenta los resultados del análisis contrastivo.

En la sección “fundamentos teóricos”, estableceremos un estado de la cuestión sobre el lenguaje metafórico y su adquisición por parte de hablantes no nativos. En este apartado, entre otras cosas, se mostrará la necesidad de dedicar una mayor atención al lenguaje metafórico en la enseñanza de segundas lenguas. En el apartado “metodología”, se indicarán las herramientas y los procedimientos empleados en el análisis de las metáforas de los sabores, para el que seguimos un enfoque mixto, basado en corpus lingüísticos y en diccionarios. En el apartado “análisis y resultados: las metáforas de los sabores en los diccionarios y en los corpus”, se describirán las metáforas conceptuales y las expresiones metafóricas en diferentes niveles de especificidad, haciendo alusión también a cuestiones geográficas y de registro cuando sea necesario. En el apartado “discusión: análisis contrastivo de las metáforas de los sabores en español e inglés” se mostrarán las similitudes y diferencias entre el lenguaje metafórico de los sabores en español y en inglés, mientras que en la “conclusión”, se recogerán los principales hallazgos de nuestro estudio, respondiendo a los objetivos anteriormente formulados. Por último, en el apartado “propuesta didáctica”, se ofrecerá una secuencia de actividades original, en la que los resultados del análisis contrastivo se aplicarán a la enseñanza de ELE, contribuyendo a cubrir la necesidad existente de materiales didácticos sobre la metáfora en la lengua española.

2. Fundamentos teóricos

El propósito de esta sección es ofrecer una visión general del estado en que se encuentra actualmente el conocimiento científico sobre la metáfora, en la medida en que este conocimiento supone el punto de partida de nuestra investigación. En concreto, abordaremos la metáfora desde la perspectiva de la ciencia cognitiva, en general, y de la lingüística cognitiva, en particular, ya que es el paradigma teórico desde el que se ha abordado con mayor exhaustividad la metáfora en las últimas décadas y que alumbra lo que en la bibliografía lingüística se ha llamado la *teoría de la metáfora conceptual* (Kövecses, 2016: 31)¹, que describiremos en las siguientes páginas.

A lo largo del apartado, trataremos de que la información progrese desde lo general hacia lo específico, abordando aquellos aspectos de la metáfora que son relevantes para nuestra investigación y descartando otros que, pese a que puedan ser de gran interés, no son tan significativos para fundamentar teóricamente nuestro trabajo. Así pues, comenzaremos este apartado ofreciendo una descripción general de la metáfora conceptual como proceso cognitivo, explicaremos cómo se manifiesta en el lenguaje y expondremos algunas de sus clasificaciones. A continuación, abordaremos la motivación de la metáfora conceptual, es decir, los aspectos que propician la existencia de determinadas metáforas conceptuales. Seguidamente, revisaremos la manera en que las metáforas se manifiestan en diferentes lenguas o variedades lingüísticas, incidiendo en su variación tanto a nivel conceptual como lingüístico.

Una vez aclarados algunos conceptos clave de la teoría de la metáfora conceptual a nivel general, nos centraremos la adquisición de las metáforas en segundas lenguas. En primer lugar, introduciremos el concepto de la competencia metafórica y consideraremos su importancia en aprendizaje de segundas lenguas. A continuación, nos detendremos en explorar el papel influencia interlingüística en el desarrollo de la competencia metafórica. Por último, revisaremos algunos trabajos sobre las actividades y los recursos que pueden emplearse para la enseñanza del lenguaje metafórico, con particular atención sobre aquellos enfocados en la enseñanza de español.

¹ Si bien la perspectiva cognitiva constituye en la actualidad el paradigma más prolífico en el estudio de la metáfora, el conocimiento que actualmente se tiene de este mecanismo es el resultado de una extensísima tradición de estudio, desde la Grecia clásica hasta nuestros días, y desde múltiples perspectivas, como la retórica, la literatura o la pragmática, como recoge Masid Blanco (2019) en su estudio retrospectivo.

2.1. La teoría de la metáfora conceptual

2.1.1. ¿Qué es la metáfora conceptual?

Hace 40 años que George Lakoff y Mark Johnson (1980), en su libro traducido al español como *Metáforas de la vida cotidiana*, pusieron de manifiesto que las metáforas, lejos de ser un recurso estético o literario, están presentes en gran medida en el lenguaje cotidiano. Es más, al estudiar el lenguaje metafórico, se dan cuenta de que la metáfora no está presente solo en el lenguaje, sino que también el pensamiento humano es altamente metafórico. Así, los autores llegan a su tesis más importante, cuando afirman que la metáfora tiene lugar en el sistema conceptual de las personas, es decir, que conforman la manera en que entendemos el mundo que nos rodea, mientras que el lenguaje metafórico es tan solo una manifestación de la estructuración metafórica de los conceptos. A partir de la publicación de esta obra, que se considera el punto de partida de la teoría de la metáfora conceptual, el estudio de la metáfora pasa a ocupar un lugar destacado en la lingüística, así como en otras ciencias cognitivas y sociales.

La metáfora conceptual es un esquema abstracto que consiste en la comprensión de un dominio cognitivo, que recibe el nombre de *dominio fuente*, en términos de otro dominio cognitivo, que recibe el nombre de *dominio meta* (Kövekses, 2016: 32)². Un ejemplo clásico, que ya aparece en Lakoff y Johnson (1980), es la metáfora conceptual UNA DISCUSIÓN ES UNA GUERRA³. Gracias a esta metáfora, entendemos UNA DISCUSIÓN, el dominio meta, gracias al conocimiento que tenemos sobre LA GUERRA, el dominio de origen. Además, la existencia de esta metáfora conceptual permite que, en el plano lingüístico, podamos hablar de las discusiones en términos bélicos, y por tanto, que podamos “defender nuestras opiniones”, “atacar los puntos débiles de una argumentación” o “dar en el blanco con nuestras críticas”.

Las expresiones anteriores son lo que se denomina *expresiones metafóricas*. En este punto, es importante distinguir la metáfora conceptual, como UNA DISCUSIÓN ES UNA GUERRA, que es un esquema asociativo abstracto entre dos dominios que tiene lugar en nuestra cognición, de las expresiones metafóricas, que son las múltiples manifestaciones lingüísticas que existen en un idioma de una metáfora conceptual. En

²Estos términos son la traducción del inglés *source domain* y *target domain*. En ocasiones, también se han traducido al español como *dominio de origen* y *dominio de destino* (Cuenca y Hilferty, 1999).

³El uso de las letras versales, tanto en este trabajo como en la tradición de la lingüística cognitiva, señala que nos situamos en el plano conceptual. Por lo tanto, UNA DISCUSIÓN ES UNA GUERRA no se documenta necesariamente en la lengua tal como se aquí formula, sino que indica la relación entre dominios conceptuales que subyace a un conjunto de expresiones metafóricas.

muchos casos, las expresiones metafóricas están muy convencionalizadas en las lenguas y forman parte del léxico mental de los hablantes, por lo que suelen pasar desapercibidas para los no expertos (Kövecses, 2016: 32). En las últimas décadas, muchos lingüistas se han dedicado a estudiar y a agrupar las expresiones metafóricas para identificar las metáforas conceptuales que subyacen en nuestra cognición. Sin embargo, además de lingüísticamente, la metáfora conceptual se manifiesta de muchas formas, como a través de gestos, imágenes, objetos creados por el hombre o incluso en nuestras propias acciones (Soriano Salinas, 2012: 88).

En las metáforas conceptuales, el dominio fuente se proyecta sobre el dominio meta estableciendo una o varias *correspondencias (mappings)* sistemáticas entre ambos dominios. Por ejemplo, en la metáfora conceptual LA VIDA ES UN VIAJE, el nacimiento se entiende como inicio del viaje, las personas son los viajeros, los obstáculos del camino son las dificultades de la vida y el final del viaje es la muerte, entre otras proyecciones (Suárez Campos y Hijazo Gascón, 2019). La siguiente imagen ilustra la estructura de la metáfora conceptual LA VIDA ES UN VIAJE, aunque incluye tan solo algunos ejemplos de las correspondencias entre los dominios cognitivos y no un listado exhaustivo.

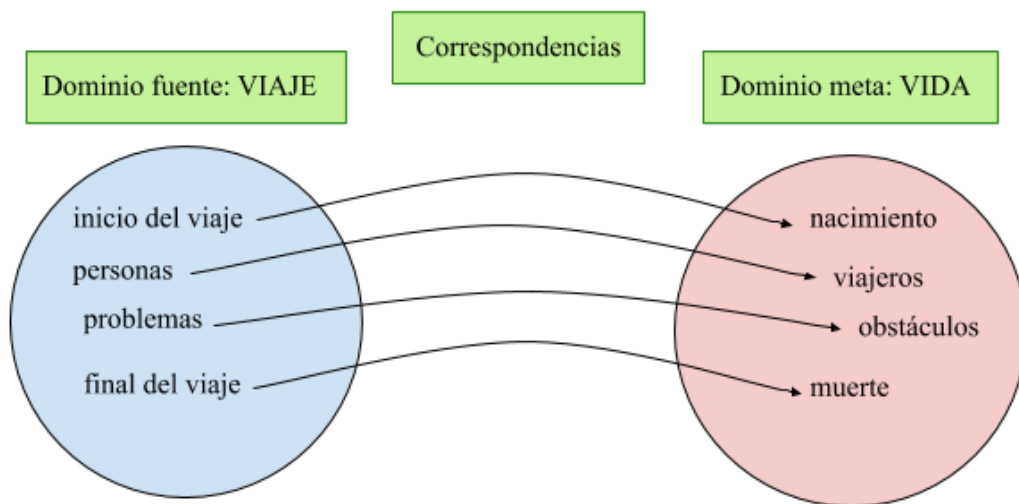


Imagen 1. Estructura de la metáfora conceptual LA VIDA ES UN VIAJE.

La existencia de múltiples correspondencias entre dominios facilita la aparición de una gran diversidad de expresiones metafóricas en las que subyace la metáfora conceptual LA VIDA ES UN VIAJE, como por ejemplo “el cáncer supuso un difícil bache”, “va por la vida sin preocupaciones” o “estaba ante una encrucijada” (Cuenca y Hilferty, 1999: 100). Esto no quiere decir que todos los aspectos del concepto VIAJE puedan

encontrar una correspondencia en el concepto VIDA, de la misma manera que no todo el concepto VIDA se concibe gracias al concepto VIAJE. Por ejemplo, el *jet lag* que a menudo sufrimos tras un viaje no se proyecta de ninguna manera en el dominio meta VIDA. Por lo tanto, hemos de tener en cuenta que las metáforas conceptuales como LA VIDA ES UN VIAJE suponen una proyección parcial de un dominio sobre otro (Kövecses, 2010: 92).

2.1.2. Algunas clasificaciones

Una distinción muy habitual es la que clasifica las metáforas en *estructurales*, *ontológicas* y *orientacionales* (Lakoff y Johnson, 1980), teniendo en cuenta la función que desempeñan. Las metáforas estructurales son aquellas que permiten organizar nuestro conocimiento sobre el dominio meta gracias a la proyección de la compleja estructura conceptual del dominio fuente (Soriano Salinas, 2012: 99). Por tanto, las metáforas estructurales, como UNA DISCUSIÓN ES UNA GUERRA o LA VIDA ES UN VIAJE, presentan necesariamente varias correspondencias entre los dominios, como hemos mostrado en la imagen 1 en el caso de LA VIDA ES UN VIAJE.

En segundo lugar, las metáforas orientacionales no estructuran un concepto en términos de otro sino que organizan todo un sistema de conceptos en relación a otro, que normalmente tiene que ver con la orientación espacial (Lakoff y Johnson, 1980: 50). Por ejemplo, las metáforas conceptuales FELIZ ES ARRIBA y TRISTE ES ABAJO ilustran el hecho de que varios conceptos (LA FELICIDAD, LA TRISTEZA) pueden organizarse en torno al esquema de la verticalidad. Gracias a estas metáforas, encontramos expresiones metafóricas como “me vine arriba enseguida”, “eso me levantó el ánimo” o “caí en una depresión” (Lakoff y Johnson, 1980: 51).

Por último, las metáforas ontológicas son aquellas que permiten entender una noción abstracta como si fuera una entidad física, es decir, un objeto o una sustancia. Esto nos permite aplicar sobre las entidades abstractas nuestra experiencia con los objetos materiales, y de esta manera, poder agruparlas, cuantificarlas, clasificarlas y, en definitiva, nos permite razonar sobre ellas (Lakoff y Johnson, 1980: 63). Un ejemplo de metáfora ontológica es LA IRA ES UN FLUIDO CALIENTE EN UN RECIPIENTE, que puede dar lugar a expresiones como “contener la rabia”, “estar lleno de rabia” o “explotar de la rabia” (Soriano Salinas, 2012: 90). Esta metáfora ontológica nos permite llevar a cabo

operaciones sobre la ira que son propias de nuestra experiencia con los fluidos, como medirla o contenerla.

Otra clasificación importante es la que, según su nivel de especificidad, establece la distinción entre metáforas *de nivel genérico* y metáforas *de nivel específico* (Kövecses, 2010: 44-45). Las metáforas de nivel específico, como UNA DISCUSIÓN ES UNA GUERRA o LA VIDA ES UN VIAJE, relacionan dos dominios cognitivos particulares. En cambio, las metáforas de nivel genérico relacionan conceptos que no se restringen a un dominio cognitivo concreto, sino que son conceptos generales, como LOS EVENTOS SON ACCIONES (Kövecses, 2002: 46) o como LAS CAUSAS SON FUERZAS (Soriano Salinas, 2012: 100), que pueden manifestarse en múltiples dominios cognitivos. Es importante aclarar en este punto que las metáforas no se producen de forma aislada, sino que a menudo establecen relaciones jerárquicas con otras metáforas con diferente nivel de especificidad. Por ejemplo, la metáfora LA VIDA ES UN VIAJE es un caso más específico de la metáfora LAS ACCIONES SON MOVIMIENTO (Soriano Salinas, 2012: 93). En este tipo de relaciones jerárquicas, las metáforas más específicas *heredan* una parte de la estructura interna de las metáforas más generales.

2.1.3. La motivación

Cabe preguntarse por qué, de entre los miles de conceptos existentes en nuestro sistema cognitivo, utilizamos la estructura de un determinado concepto, como EL VIAJE, para entender otro como LA VIDA. ¿Podría ser que en vez de utilizar los términos de EL VIAJE entendiésemos LA VIDA, por ejemplo, como UN BOCADILLO o como UNA TORMENTA? Desde la teoría de la metáfora conceptual, se ha insistido en que las metáforas conceptuales no son arbitrarias, sino que están *motivadas*. La motivación de la metáfora se ha atribuido, desde la retórica clásica, a la similitud entre las dos entidades (Masid Blanco, 2019: 11). Efectivamente, muchas metáforas, como UNA DISCUSIÓN ES UNA GUERRA o LA VIDA ES UN VIAJE están motivadas por una relación de similitud entre los conceptos implicados. Esta similitud, que puede ser objetiva o percibida (Kövecses, 2016: 37), se concreta en una o varias correspondencias, como hemos ilustrado en la imagen 1.

Sin embargo, en muchas ocasiones, no es posible encontrar entre los conceptos ninguna relación de semejanza que permita explicar la motivación de la metáfora. Pensemos en la metáfora FELIZ ES ARRIBA, que hemos introducido en el apartado

anterior. No existe ninguna semejanza entre un concepto abstracto como LA FELICIDAD, que tiene que ver con las emociones humanas, y ARRIBA, que es un concepto basado en el eje orientacional de la verticalidad. La teoría de la metáfora conceptual defiende que la motivación de esta y muchas otras metáforas reside en la experiencia. Según explican Lakoff y Johnson (1980:51), la base experiencial de la metáfora conceptual FELIZ ES ARRIBA reside en que la posición erguida del cuerpo es característica de un estado emocional positivo, mientras que la posición inclinada del cuerpo acompaña habitualmente los estados de ánimo como la tristeza o la depresión.

Más concretamente, los estudiosos de la metáfora se han dado cuenta de que existe una gran cantidad de metáforas conceptuales en las que un dominio fuente ligado a la experiencia corporal, motriz o sensorial del ser humano se proyecta sobre un dominio cognitivo más abstracto. La idea de que el lenguaje abstracto está motivado por la naturaleza de nuestros cuerpos, nuestra percepción sensorial y nuestra interacción con el mundo físico se ha denominado *corporeización (embodiment)*, y constituye un eje central de la lingüística cognitiva (Ibarretxe Antuñano, 2018: 40). Otro ejemplo de metáfora conceptual corporalmente motivada es AFECTO ES CALOR, que da lugar a expresiones metafóricas como “una cálida bienvenida” o “comportarse de manera fría”. La motivación de esta metáfora es que el afecto se manifiesta en nuestra cultura a través del contacto físico entre las personas, y el contacto físico provoca la experimentación de una sensación térmica de calor (Soriano Salinas, 2012: 89).

Los importantes hallazgos sobre la corporeización del lenguaje llevaron a proponer la universalidad de algunas metáforas conceptuales basadas en experiencias corporales comunes a todos los seres humanos, como ENTENDER ES VER. Según Sweetser (1990: 38-39), la motivación de esta metáfora reside en que la visión constituye la principal fuente de conocimiento de todos los seres humanos puesto que, a diferencia de otros sentidos, nos permite enfocar voluntariamente distintas entidades. Sin embargo, como recoge Ibarretxe Antuñano (2008), estudios posteriores revelan que, en otras culturas, como las de muchos pueblos aborígenes de Brasil y de Australia, la comprensión no se expresa en términos visuales sino en términos auditivos, gracias a la metáfora ENTENDER ES OÍR. Esto demuestra que, incluso en aquellas metáforas cuyas bases experienciales son compartidas por todos los seres humanos, la cultura juega un papel determinante.

En los últimos años se ha reivindicado que las metáforas conceptuales están motivadas tanto por experiencia sensorio-motriz de los seres humanos como por su

experiencia en un entorno socio-cultural específico. Rosario Caballero e Ibarretxe Antuñano (2009) proponen que la experiencia física de los individuos se ve modelada y validada por lo que denominan el *tamiz cultural* (*cultural sieve*), por lo que una misma base experiencial corporal da lugar a metáforas conceptuales específicas en diferentes culturas. Las investigaciones que se llevan a cabo desde la lingüística, pero también desde la antropología, aportan cada vez más evidencia de la importancia decisiva de la cultura en la configuración de nuestro sistema conceptual (Ibarretxe Antuñano, 2013: 321).

2.1.4. Metáfora y variación lingüística

En el siguiente apartado vamos a exponer algunas de las formas en que la metáfora conceptual y el lenguaje metafórico pueden variar en las diferentes lenguas y culturas⁴. En primer lugar, exploraremos algunos tipos de variación que se producen a nivel conceptual.

Por un lado, puede ser que la metáfora conceptual que existe en una lengua A no exista en ningún modo en una lengua B. En estos casos, frecuentemente existen metáforas alternativas en la lengua B, que conceptualizan ese mismo dominio meta en otros términos, o que proyectan ese mismo dominio fuente sobre diferentes conceptos. Por ejemplo, en chino existe la metáfora conceptual LA FELICIDAD SON FLORES EN EL CORAZÓN (Kövecses, 2005: 70), mientras que en español esta metáfora no existe. En cambio, para conceptualizar LA FELICIDAD, en español se utilizan otros dominios fuente como ARRIBA “levantar el ánimo” o LUZ “estar radiante” (Gómez Vicente, 2012: 67).

Sin embargo, también existen casos en que una metáfora conceptual de nivel general que existe en varias lenguas se manifiesta en esas lenguas a través de diferentes metáforas de nivel específico (Kövecses, 2005: 68-70). Por ejemplo, la metáfora ENTENDER ES VER, típica de la cultura occidental, y la metáfora ENTENDER ES OÍR, propia de numerosos pueblos aborígenes brasileños y australianos, son congruentes con la metáfora más general ENTENDER ES PERCIBIR (Ibarretxe Antuñano, 2008: 29). En este último caso, es el dominio fuente el que se concreta de forma diferente en las dos culturas, pero también existen casos en que es el dominio meta el que es conceptualizado de forma diferente. Un ejemplo, siguiendo a Kövecses (2005: 121), es

⁴En este trabajo hemos decidido recoger tan solo aquellas formas de variación que consideramos más relevantes por la naturaleza de nuestra investigación. Una recopilación más exhaustiva se puede encontrar en Kövecses (2005: 117-162).

la metáfora conceptual EL DESEO SEXUAL ES COMPORTAMIENTO ANIMAL, compartida por el inglés y el chaga (una lengua de Tanzania). Mientras que en inglés esta metáfora permite hablar en términos de comportamiento animal del deseo sexual tanto masculino como femenino, en la lengua africana solo se puede hablar en términos animales del deseo sexual de los hombres, por lo que se puede decir que el rango del dominio meta es menor en la lengua chaga.

Por otro lado, cabe preguntarse si una metáfora conceptual existente en varias lenguas se expresa lingüísticamente también de forma semejante en esas lenguas. Los estudios revelan que pueden darse similitudes y diferencias en función de varios criterios, que vamos a abordar a continuación.

En primer lugar, el *grado de elaboración* se refiere a la cantidad de versiones específicas de una metáfora conceptual que aparecen en una lengua (Barcelona Sánchez, 2001: 137). Por ejemplo, según Soriano Salinas (2003: 114-115) la metáfora LA EXPRESIÓN DE LA IRA ES UNA EXPLOSIÓN se manifiesta en inglés a través de varias elaboraciones específicas como pistones, volcanes, electricidad, explosivos y bombas, mientras que en español solo se documentan dos elaboraciones: explosivos y bombas (“estoy a punto de estallar” y “Pedro tiene poca mecha”). Por lo tanto, se puede afirmar que el grado de elaboración de la metáfora LA EXPRESIÓN DE LA IRA ES UNA EXPLOSIÓN es mayor en inglés que en español.

En segundo lugar, Barcelona Sánchez (2001: 138) indica que pueden darse diferencias en el *grado de convencionalidad* de las expresiones metafóricas. Según el autor, el grado de convencionalidad tiene que ver con el hecho de que una expresión metafórica puede resultar estilísticamente marcada, o en cambio, procesarse de forma automática y resultar estilísticamente neutra. Según Soriano (2003: 114), la metáfora EL EFECTO DE LA IRA EN UNA PERSONA ES HINCHARSE, que es congruente con la metáfora conceptual más general LA IRA ES UN FLUIDO CALIENTE EN UN RECIPIENTE, se da tanto en español como en inglés. Sin embargo, en español esta metáfora da lugar a expresiones metafóricas relativamente convencionales, como “me estás hinchando las narices”, mientras que en inglés da lugar expresiones que resultan más creativas, como “*he is swelling with indignation*” (lit.: él se está hinchando con indignación).

Otro de los parámetros señalados por Barcelona (2001: 139) es el *grado de transparencia* de las expresiones metafóricas. El grado de transparencia hace referencia a la facilidad con que los hablantes pueden relacionar una determinada expresión metafórica con su dominio fuente. Barcelona indica que el grado de transparencia es

mayor cuando la misma expresión lingüística puede ser usada tanto en el dominio meta (de forma metafórica) como en el dominio fuente (de forma no metafórica). El autor utiliza como ejemplo la metáfora sinestésica UN COLOR EXTRAÑO ES UN SONIDO EXTRAÑO, que se puede encontrar tanto en español como en inglés. En inglés, esta metáfora se manifiesta a través de expresiones como “*a loud color*” (lit.: un color ruidoso), en las que el adjetivo es el mismo que se utiliza para hablar de los sonidos, por lo que se trata de una expresión altamente transparente. En español se utiliza la expresión “*un color llamativo*”, pero *llamativo* no se utiliza como tal en el dominio de origen de los sonidos, pese a ser una derivación del verbo de lengua *llamar*, por lo que se trata de una expresión metafórica menos transparente.

Barcelona (2001) también explica que expresiones metafóricas similares pueden tener unas características gramaticales diferentes en varias lenguas. Esto implica que una proyección metafórica específica podría expresarse mediante una sola palabra en una lengua y mediante una compleja estructura sintáctica en otra. De nuevo, un ejemplo lo encontramos en la metáfora UN COLOR EXTRAÑO ES UN SONIDO EXTRAÑO, existente tanto en español como en inglés. Mientras que en inglés podemos encontrar expresiones como “*She was wearing a red skirt that cried aloud to heaven*” (lit.: ella llevaba una falda roja que chillaba en voz alta al cielo), en español esta metáfora no suele expresarse en frases extendidas sino a través de unidades léxicas como *chillón* o *llamativo* (Barcelona, 2001: 130).

Finalmente, Soriano (2003: 109) introduce otro parámetro, al que en un primer momento se refiere como *grado de explotación* (*degree of exploitation*) pero más tarde denomina *prominencia* (*saliency*) (Ogarkova y Soriano Salinas, 2014: 95). La prominencia es la productividad de una determinada proyección en una lengua, y se mide por la cantidad de ocurrencias en las que se documenta. Soriano (2003: 118) señala que la metáfora conceptual LA IRA ES UN DEMONIO se documenta en expresiones metafóricas en español y en inglés, pero estas en español se encuentran con mucha más frecuencia (“tener un carácter endemoniado”), por lo que se puede afirmar que la metáfora LA IRA ES EL DEMONIO es más prominente en español que en inglés.

2.2. El desarrollo de la competencia metafórica en ELE

En la sección anterior hemos dejado constancia del interés central que la metáfora conceptual ha suscitado en lingüística a partir de los años 80, desde que Lakoff

y Johnson demostraran que su presencia en el lenguaje no se limita a un uso estilístico sino que impregna el lenguaje cotidiano. En cambio, mucho más escasa es la atención que ha recibido la adquisición de la metáfora conceptual en hablantes de segundas lenguas, aunque en los últimos años se ha producido un crecimiento sustancial de estudios sobre el tema (Hoang, 2014: 2). En los siguientes apartados, nos detenemos a analizar el lugar que ocupa el conocimiento de la metáfora conceptual en el aprendizaje de segundas lenguas y revisaremos algunas claves para su enseñanza.

2.2.1. La situación de la metáfora en la enseñanza de ELE

El término *competencia metafórica*, acuñado por Marcel Danesi (1988), se refiere a la capacidad de comprender y producir metáforas eficazmente (Littlemore y Low, 2006b: 269). La competencia metafórica se adquiere de manera natural en la lengua materna desde edades muy tempranas, no siendo así en las segundas lenguas (Aquaroni Muñoz y Suárez Campos, 2019: 373). Danesi (1988) detecta que los hablantes de segundas lenguas utilizan un lenguaje mucho más literal que los hablantes nativos, hasta el punto de resultar “antinatural”, y lo achaca a que el enfoque pedagógico tradicional ha privilegiado la dimensión literal del lenguaje.

La situación de marginalidad del lenguaje metafórico en la enseñanza de segundas lenguas ha sido ampliamente advertida por los estudiosos de la competencia metafórica (Danesi, 1988; MacArthur, 2010; Rivera León, 2016; Low, 2019; Suárez Campos e Hijazo Gascón, 2019). Esta carencia se ve constatada en el *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas* (MCER) (2002), que no hace referencia en ningún momento a la competencia metafórica. Además, en la única alusión a la metáfora que se hace en el documento, se incluye en el apartado de la competencia léxica como un tipo de “modismo”, que a su vez se presentan como un tipo de “expresiones hechas” (2002: 108). En definitiva, se trata de una visión anticuada de la metáfora que ignora su papel crucial en el sistema conceptual de los hablantes (Gutiérrez Pérez, 2017).

En el ámbito de la enseñanza de ELE, la situación es similar. El *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (PCIC) (2006) no hace referencia a la competencia metafórica, aunque incluye la metáfora entre las “tácticas y estrategias pragmáticas”. Masid Blanco (2015: 151-152), analiza el tratamiento de la metáfora en el PCIC, y concluye, por un lado, que el lenguaje metafórico está gravemente infrarrepresentado en el documento,

ya que los inventarios apenas recogen unas pocas expresiones metafóricas en los niveles superiores (B2, C1 y C2), y por otro lado, que no se presenta ninguna propuesta concreta para la enseñanza de la metáfora. Masid Blanco (2015: 151-189) también lleva a cabo un análisis de tres manuales de ELE en todos los niveles, que revela que los materiales didácticos de ELE no prestan la atención necesaria al lenguaje metafórico ni tienen en cuenta la metáfora conceptual en sus programaciones.

Por otro lado, otros estudios apuntan que, cuando se introduce la metáfora conceptual en la enseñanza de segundas lenguas, en ocasiones no se hace de forma rigurosa. Es particularmente significativo el estudio de Skorczynska Sznajder (2010) quien, basándose en uno de los pocos manuales de inglés para los negocios que llevan a cabo una enseñanza explícita de la metáfora, realiza un estudio de corpus sobre el lenguaje metafórico que aparece en dicho manual. El estudio de corpus revela que la selección de metáforas conceptuales y expresiones metafóricas del manual no refleja la realidad del lenguaje de los negocios, ya que buena parte de dichas metáforas conceptuales no resulta cuantitativamente relevante en el corpus, o bien las expresiones metafóricas en el manual no se responden al uso que realmente se hace de ellas. Estudios como este inciden en la necesidad de que la selección de las metáforas conceptuales y de las expresiones metafóricas en la enseñanza de idiomas se lleve a cabo en base a estudios de corpus que tengan en cuenta cuestiones como la frecuencia de las metáforas y las combinaciones de las expresiones metafóricas.

En definitiva, la ausencia de la competencia metafórica en los documentos internacionales de referencia sobre la enseñanza de lenguas, como el MCER y el PCIC, que determinan en gran medida la programación de los cursos y de los materiales de enseñanza de idiomas extranjeros, tiene como consecuencia directa una desatención generalizada hacia la metáfora en la enseñanza de lenguas. Es necesario, por lo tanto, que se lleven a cabo estudios de corpus que ayuden a seleccionar el lenguaje metafórico que debe ser incluido en los materiales y a determinar el nivel en que deben presentarse en base a criterios objetivos. Además, es fundamental que los documentos de referencia incorporen los avances de las últimas décadas de la investigación sobre el aprendizaje y la enseñanza de la metáfora. En las siguientes páginas, vamos a presentar algunas de los principales hallazgos sobre la competencia metafórica y su desarrollo en la enseñanza de segundas lenguas.

2.2.2. Dimensiones de la competencia metafórica

Pese a la desatención que ha sufrido la competencia metafórica en la práctica de la enseñanza de idiomas, algunos investigadores desde los años 80 se han dedicado a desarrollar este concepto y sus aplicaciones. Por un lado, dado que la metáfora es un mecanismo del pensamiento, algunos autores como Danesi han situado la competencia metafórica en la más amplia *competencia conceptual*, que hace referencia a la capacidad de verbalizar los conceptos de forma que presenten una estructura conceptual adecuada a una determinada cultura (Danesi, 2003: 75). A partir de esta idea, en el ámbito de las segundas lenguas, Danesi establece una distinción entre la *fluidez verbal*, que tiene que ver con el uso adecuado de las estructuras lingüísticas que intervienen en la comunicación, y la *fluidez conceptual*, que tiene que ver con la adecuada estructuración de los significados de una L2 en base al sistema conceptual de una determinada cultura (Masid Blanco, 2015: 128).

En cambio, otros autores se han ocupado de estudiar el papel que desempeña la competencia metafórica en la competencia comunicativa en segundas lenguas. Son especialmente relevantes los trabajos de Jeannette Littlemore y Graham Low (2006a, 2006b) quienes, basándose en el modelo de competencia comunicativa de Bachman (1990), demuestran que la competencia metafórica influye de forma significativa en todas las áreas de la competencia comunicativa, incluyendo las competencias sociolingüística, ilocutiva, textual, léxico-gramatical y estratégica. Estos hallazgos implican que la enseñanza de la metáfora no puede restringirse a una solo área o nivel del idioma, sino que debe llevarse a cabo teniendo en cuenta su naturaleza multidimensional. Aun así, la mayoría de estudios se han centrado en explorar los beneficios de la enseñanza de la metáfora para el desarrollo competencia léxica⁵, con particular atención a la adquisición de las unidades léxicas polisémicas y algunas unidades fraseológicas (Hoang, 2014: 5), mientras que el papel de la enseñanza de la metáfora sobre en otras competencias, como la gramatical o la textual, ha sido hasta el momento menos explorada.

Por otro lado, Littlemore (2001) equipara la competencia metafórica con la inteligencia metafórica, en términos de la teoría de las inteligencias múltiples de

⁵ Siguiendo el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*, entendemos la competencia léxica como “el conocimiento del vocabulario de una lengua y la capacidad para utilizarlo” (2002: 108).

Gardner (1983)⁶. Además, Littlemore y Boers (2000) distinguen dos estilos cognitivos diferentes, que se corresponden con dos tendencias a la hora de elegir estrategias de procesamiento de la metáfora. Algunos individuos demuestran una preferencia por los procesos holísticos, por lo que describen la metáfora como un todo, mientras que otros se decantan por los procesos analíticos, por lo que basan sus explicaciones en las correspondencias entre dos dominios cognitivos diferenciados (2000: 183). Las variables individuales de la competencia metafórica cobran importancia para la enseñanza de lenguas cuando Littlemore (2010) comprueba que existe una relación entre la habilidad para comprender y producir metáforas en la L1 y en la L2, es decir, una mejor actuación en la L1 se relaciona también con una mejor actuación en la L2.

Existen, en definitiva, diferentes visiones sobre naturaleza de la competencia metafórica y su relación con el resto de competencias. De acuerdo con Hoang (2014: 9) y con Acquaroni Muñoz y Suárez Campos (2019: 375), entre otros, consideramos que es necesario profundizar en la investigación para alcanzar consensos sobre qué es la competencia metafórica y cuál es su relación con el desarrollo de la competencia comunicativa, en general. Sin embargo, pese a las diferentes visiones que existen sobre la competencia metafórica, los autores coinciden en reivindicar su importancia fundamental en todos los estadios del aprendizaje de una lengua extranjera y la necesidad de sistematizar su enseñanza.

2.2.3. Metáfora e influencia interlingüística

En el desarrollo de la competencia metafórica en una L2 entra en juego, entre otros factores, la lengua materna del aprendiente, facilitando o dificultando, en algunos casos, la comprensión y utilización de metáforas. De forma más general, la utilización de elementos de la lengua materna (o de otras lenguas conocidas) en una segunda lengua se ha denominado tradicionalmente *transferencia*, y más recientemente también *influencia interlingüística* (Suárez Campos e Hijazo Gascón, 2019: 240-241). Desde el punto de vista del producto, la influencia facilitadora de la L1 al transferir un elemento existente tanto en la L1 como en la lengua meta denomina *transferencia positiva*, mientras que la comisión de errores producidos por la transferencia de elementos de la

⁶La teoría de las inteligencias múltiples (Gardner, 1983) defiende que no existe una inteligencia uniforme, sino que más bien existen ocho inteligencias autónomas relativamente interrelacionadas: la inteligencia visual, verbal, matemática, kinésica, interpersonal, intrapersonal, naturalista y rítmica. Littlemore (2001) argumenta que la inteligencia metafórica debe ser considerada la novena inteligencia.

L1 que no existen en la lengua meta se ha denominado *transferencia negativa*. Esta terminología ha sido criticada por algunos autores, que consideran que se ha sobredimensionado la influencia negativa de la L1 en el desarrollo de la interlengua (Alonso Alonso, 2002: 23). En este trabajo utilizaremos dicha distinción, ya que resulta útil para el análisis contrastivo y la predicción de errores, pero rechazamos toda connotación negativa de conceptos como *error* o *transferencia negativa*, puesto que somos conscientes de su importancia en el proceso de aprendizaje. En lo concierne a la metáfora conceptual, debido a su naturaleza, la influencia interlingüística puede darse en dos niveles: en el nivel conceptual y en el nivel de la expresión lingüística.

La idea de que puede existir una influencia interlingüística a nivel conceptual no es nueva. Kellerman (1995: 142) ya defiende que los estudiantes de segundas lenguas deben aprender las diferencias en la forma que en que el mundo es conceptualizado en la lengua meta. Jarvis (1998) denomina a esta influencia *transferencia conceptual* y desarrolla el concepto, que no solo se refiere a la transferencia de la metáfora conceptual sino, en general, a cualquier tipo de influencia del conocimiento conceptual de la L1 sobre otras lenguas. En esta misma línea, Danesi (2008), desde el análisis de errores, utiliza el término *error conceptual* para referirse a las transferencias conceptuales negativas. Un ejemplo de error conceptual provocado por la transferencia negativa de una metáfora conceptual es el que detecta Danesi (2008: 242) en la expresión de un estudiante anglófono de italiano L2: “*Anch’io sono sempre verde di gelosia*” (lit.: también yo soy siempre verde de celos). El error está provocado por la transferencia desde la L1 (inglés) a la L2 (italiano) de la metáfora conceptual SENTIR ENVIDIA ES PONERSE DE COLOR VERDE (Ogarkova, 2007: 122), que es habitual en la lengua inglesa pero no existe en italiano.

Existen algunos estudios que proporcionan evidencia sobre la influencia conceptual de la L1 en la comprensión del lenguaje metafórico en la L2. Charteris-Black (2002) estudia la comprensión de las metáforas basadas en partes del cuerpo en un grupo de estudiantes de inglés L2 cuya lengua materna es el malayo. Su investigación revela que aquellas expresiones metafóricas que comparten una base conceptual en la L1 y en la L2 son más fácilmente comprensibles para los aprendientes, de lo que el autor deduce que los aprendientes recurren al conocimiento conceptual en la L1 a la hora de procesar expresiones metafóricas desconocidas en la L2. Otras investigaciones posteriores apoyan las conclusiones de Charteris-Black, como el estudio de Türker (2015), que examina la comprensión de expresiones metafóricas relacionadas con las

emociones en estudiantes coreanos de inglés L2. En cambio, el papel de la influencia interlingüística en la producción de lenguaje metafórico en la L2 ha sido hasta el momento menos explorado.

Por otro lado, puede darse el caso de que una metáfora conceptual existente en la L1 dé lugar a una transferencia positiva en la L2 a nivel conceptual, y sin embargo, la expresión metafórica que se transfiere de la L1 no exista en la L2, ocasionando, por lo tanto, una transferencia negativa de dicha expresión metafórica. Un ejemplo es el que detecta Gómez Vicente (2019) en su estudio sobre la expresión del evento emocional en primeras y segundas lenguas. La autora detecta que la metáfora conceptual TRISTEZA ES OSCURIDAD está presente tanto en francés como en español (“verlo todo negro”). Sin embargo, los aprendientes francófonos de español L2 utilizan algunas expresiones como “termina la noche con la cabeza llena de ideas negras”, que pese a responder al esquema de la metáfora conceptual compartida por el francés y el español, resulta extraña, o al menos muy creativa, en español. Esto se debe a que la expresión metafórica “*idées noires*” (lit.: ideas negras) se utiliza de forma convencional para expresar pensamientos negativos en francés, por lo que se trata de una transferencia negativa de dicha expresión.

La importancia de la influencia interlingüística en el nivel de las expresiones metafóricas no siempre ha sido reconocida por los estudiosos de la metáfora. Por ejemplo, Antonio Barcelona (2001: 136), refiriéndose a las aplicaciones del análisis contrastivo del lenguaje metafórico, afirma que, si el objetivo del estudio es guiar la enseñanza de segundas lenguas, entonces el análisis contrastivo debe limitarse a comprobar la existencia de las metáforas en ambas lenguas, sin pararse a comprobar la presencia de expresiones metafóricas semejantes en las lenguas.

Sin embargo, estudios posteriores revelan que la comprensión de expresiones metafóricas en la L2 se ve significativamente facilitada por la existencia de expresiones metafóricas equivalentes en la L1. Entre estos estudios, encontramos los ya mencionados de Charteris-Black (2002) y de Türker (2015), pero también el estudio de Chen y Lai (2014), en el que se estudia la traducción de expresiones metafóricas del inglés (L2) al chino (L1). Estudios como el de Chen y Lai (2014) y el de Türker (2015) confirman la existencia de tres grados de dificultad diferentes en la comprensión de expresiones metafóricas en la L2 según la similitud entre la L1 y la L2. Las expresiones metafóricas más comprensibles son aquellas en las que tanto la expresión metafórica como la metáfora conceptual subyacente encuentran un correlato en la L1. Las

expresiones metafóricas que responden a una metáfora conceptual existente en la L1, pero que no se expresan de forma semejante en la L1, presentan un grado mayor de dificultad. Por último, las expresiones metafóricas que ni se expresan de forma similar en la L1 ni responden a una metáfora conceptual existente en la L1 son las más difíciles de comprender (Türker, 2015: 42), por lo que tienden a interpretarse en función del contexto (Chen y Lai, 2014: 329). Además, el estudio de Türker (2015) también considera la frecuencia de las expresiones metafóricas en la L1 (parámetro al que en este trabajo hemos llamado *prominencia*) como factor en la comprensión de expresiones metafóricas en la L2. Los resultados de su estudio sugieren que las expresiones metafóricas en la L2 cuyo correlato en la L1 presenta una mayor prominencia son más fácilmente comprensibles que aquellas que aparecen con menos frecuencia.

Por último, Kellerman (2000) detecta un rechazo por parte de los estudiantes a transferir las expresiones metafóricas de su lengua materna a la lengua meta por considerar las lenguas más diferentes de lo que realmente son, y denomina a este fenómeno *homoiofobia*. Así, la percepción subjetiva del hablante de la distancia interlingüística debe considerarse como un factor en la influencia interlingüística. Además, el autor señala otros factores que pueden influir en la decisión de transferir o no una expresión metafórica, como el grado de transparencia de la expresión. Todas estas investigaciones indican que el conocimiento de las expresiones metafóricas en la L1 puede influir en el procesamiento de expresiones metafóricas similares en la L2, por lo que creemos que los estudios contrastivos del lenguaje metafórico con objetivo pedagógico deben tener en cuenta no solo la existencia de expresiones metafóricas semejantes en las lenguas, sino también otros factores como la prominencia o la transparencia de dichas expresiones.

2.2.4. Aspectos didácticos para la enseñanza de la metáfora

Una vez revisados distintos aspectos teóricos sobre la adquisición del lenguaje metafórico en segundas lenguas, en este apartado vamos a abordar algunas claves para la enseñanza de la metáfora en el aula de segundas lenguas, con especial atención la enseñanza de ELE. En primer lugar, trataremos algunas implicaciones didácticas de la influencia interlingüística en la adquisición del lenguaje metafórico en la L2, y a continuación, expondremos otras consideraciones más generales sobre la enseñanza de la metáfora.

Se ha reivindicado ampliamente el uso del análisis contrastivo de L1 y la lengua meta en el aula, especialmente porque permite evitar transferencias negativas en cuestiones gramaticales, léxicas o semánticas (Galindo Merino, 2012: 47-48). Aunque en menor medida, también existen voces que reivindican la importancia de utilizar pedagogías que fomenten la transferencia positiva en el aula. Destacan los trabajos de Cummins (2008), quien desarrolla el concepto *enseñar para la transferencia* (*teaching for transfer*) y propone una serie de estrategias de utilización de la L1 para facilitar el aprendizaje de la L2, como enfocar el origen común de las palabras cognadas o utilizar diccionarios bilingües y multilingües (2008:73). A partir de estos estudios, cabe pensar que utilizar el conocimiento de los estudiantes sobre las metáforas conceptuales y expresiones lingüísticas en su lengua materna puede ser útil para facilitar el aprendizaje del lenguaje metafórico en la L2. Esta opinión es compartida por muchos especialistas, como Deignan, Gabrys-Barker y Solska (1997), Boers (2003: 232), Dong (2004: 31), Farias y Lima (2010: 477), Kaitian (2011: 330), Lantolv y Bobrova (2014: 52), Masid (2016: 167) y Suárez Campos e Hijazo Gascón (2019: 246), entre otros. Deignan, Gabrys-Barker y Solska (1997), Kaitian (2011) y Masid (2014), además, proponen algunas actividades con este objetivo.

Hasta donde sabemos, el estudio de Villacañas de Castro (2018) es el único hasta el momento que ha explorado empíricamente los beneficios de un enfoque pedagógico que facilite la transferencia en el desarrollo de la competencia metafórica. El autor lleva a cabo un taller de escritura poética en inglés como L2 con alumnos bilingües de español y catalán. En el taller, el autor aplica una pedagogía que trata de activar y promover la transferencia de la competencia metafórica de la L1 a la L2, basándose en la teoría de Cummins (2008), *enseñar para la transferencia*. Según el autor, los resultados aportan evidencia de que la metodología empleada activó la transferencia de la competencia metafórica de la L1 a la L2 (2018:143). Sin embargo, la investigación presenta serias limitaciones metodológicas que creemos que impiden llegar a tales conclusiones. El autor relaciona el mero hecho de que los poemas escritos por los estudiantes presenten expresiones metafóricas transferidas desde sus primeras lenguas con la efectividad del enfoque pedagógico empleado. Sin embargo, para confirmar que la transferencia positiva se debe a la metodología del taller, habría sido necesario contrastar los resultados con los de un grupo de control con el que se hubiese aplicado un enfoque pedagógico que no tuviera en cuenta las L1 de los estudiantes. En

definitiva, creemos que es conveniente llevar a cabo más investigaciones en este sentido.

Además de la conveniencia de utilizar el conocimiento de la L1, existen otras consideraciones didácticas a tener en cuenta a la hora de enseñar la metáfora. Una de las cuestiones sobre las que los expertos han hecho mayor hincapié es en los beneficios de fomentar la *conciencia metafórica* (*metaphorical awareness*) de los estudiantes, es decir, su conocimiento de que el significado de las expresiones metafóricas no es arbitrario, sino motivado, así como el reconocimiento de las diferencias culturales y lingüísticas que afectan a las expresiones metafóricas (Boers, 2000, 2001, 2004). Por ejemplo, Boers (2000) expone a unos estudiantes francófonos de inglés a una lista de vocabulario con expresiones metafóricas relacionadas con la economía. Al grupo experimental, se le pide que se fijen en que algunas expresiones metafóricas comparten el mismo dominio de origen, mientras que, al grupo de control, se les ofrecen algunos datos sobre las diferencias de significado de las expresiones metafóricas, es decir, información sobre su uso en el dominio meta. A continuación, todos los estudiantes producen algunos textos escritos sobre temas económicos. En sus redacciones, los alumnos del grupo experimental hacen un uso significativamente mayor de las expresiones metafóricas a las que previamente han sido expuestos. Este experimento, junto a algunos otros realizados por Boers y otros investigadores, revelan que focalizar la atención de los estudiantes en la naturaleza metafórica de las expresiones favorece tanto la comprensión como la producción de las expresiones metafóricas. Algunos estudios en el ámbito de la enseñanza de ELE, como el de Acquaroni (2008) y el de Masid (2017), apoyan las tesis de Boers.

La conciencia metafórica, tal como la entiende Boers (2000), puede fomentarse de varias maneras. Una opción es, por ejemplo, explicar verbalmente la motivación de las metáforas conceptuales subyacentes a algunas expresiones metafóricas. Sin embargo, Lindstromberg y Boers (2005) y posteriormente Saaty (2019) aportan evidencia de que poner en acción los significados literales de determinadas expresiones metafóricas puede tener beneficios para su aprendizaje. Este enfoque metodológico se denomina *enfoque basado en la actuación* (*enactment-based approach*). Lindstromberg y Boers (2005) se centran en los significados metafóricos de algunos verbos de desplazamiento en inglés, como *pounce*, que literalmente significa ‘lanzarse, abalanzarse sobre algo’, y que también presenta el significado metafórico ‘tomar, aprovechar’, normalmente una oportunidad efímera. Los autores prueban que, si los

estudiantes representan mediante mímica los significados literales de estos verbos, los estudiantes aprendían mejor las expresiones metafóricas que si el significado literal era explicado por ellos mismos mediante paráfrasis. Saaty (2019) también demuestra que esta metodología es efectiva para enseñar las expresiones metafóricas originadas por la metáfora conceptual LA VIDA ES UN VIAJE. Estos experimentos sugieren que tomar conciencia de la motivación de algunas metáforas conceptuales corporeizadas a través de la experimentación de los estímulos sensoriomotrices que las motivan puede ser beneficioso para su aprendizaje.

Por otro lado, Gómez Vicente (2013), sistematiza la enseñanza de la expresión metafórica en clase de español como lengua extranjera en torno a tres dimensiones: la *dimensión metalingüística*, la *dimensión conceptual* y la *dimensión lingüística*, y propone varias actividades para trabajar cada dimensión. La dimensión metalingüística se refiere al aprendizaje de qué es la metáfora, entendida como mecanismo conceptual y un producto lingüístico en sí mismo. Por otro lado, la dimensión conceptual, en sintonía con trabajos de Boers (2000, 2001, 2004), incluye percatarse de la relación entre el dominio meta y el dominio fuente, así como de la motivación de la metáfora conceptual. La autora sugiere que en esta dimensión es conveniente presentar las expresiones metafóricas siguiendo una organización temática, por ejemplo, agrupándolas en torno a metáforas conceptuales. Por último, según la autora, la dimensión lingüística puede abarcar la toma de conciencia de las diferencias interlingüísticas en la expresión metafórica, el reconocimiento del diferente grado de convencionalidad que pueden tener estas expresiones y la disminución de la homiofobia del estudiante. Para la toma de conciencia de la diversidad lingüística de la expresión metafórica, la autora sugiere llevar a cabo ejercicios de traducción variados.

Por último, hay que mencionar que investigadores como Píquer-Píriz (2008a, 2008b) han demostrado que, al menos desde los 5 años, los niños ya son capaces de entender la lógica y la motivación que encierra el significado de una expresión metafórica. Además, la autora aporta evidencia de los beneficios de trabajar la metáfora lingüística para el aprendizaje de vocabulario de una lengua extranjera en niños de diferentes edades. En cuanto al nivel en que debe enseñarse la metáfora, estudios como el de Masid (2015) indican que los aprendientes de cualquier nivel pueden beneficiarse de su instrucción explícita. Por ello, consideramos que la metáfora debe incorporarse a la enseñanza de ELE desde los primeros niveles de forma sistemática, teniendo en

cuenta criterios como la frecuencia y la productividad a la hora de elegir qué expresiones metafóricas presentar en cada nivel (Masid, 2015: 222).

3. Metodología

En este trabajo pretendemos explorar la diversidad del lenguaje metafórico en varios idiomas. Para ello, hemos decidido partir de estudio las metáforas conceptuales en las que los sabores funcionan como dominio fuente. Las proyecciones metafóricas de los sabores resultan de gran interés, puesto que el gusto es una forma de percepción sensorial común al ser humano, y sin embargo, las diversas formas de alimentación presentan una gran variación cultural. Por este motivo, partimos de la hipótesis de que las metáforas conceptuales que toman como dominio fuente los sabores pueden ser en cierta medida generales, en tanto que existe una motivación biológica compartida, pero al mismo tiempo, esperamos encontrar cierta variación motivada por lo que Rosario Caballero y Ibarretxe Antuñano (2009) llaman el *tamiz cultural*, es decir, el proceso por el que la experiencia en el entorno cultural modela la conceptualización de la experiencia corporal.

En este trabajo hemos decidido llevar a cabo un análisis contrastivo del español y del inglés, ya que son las dos lenguas que fundamentan nuestro máster universitario. Durante el desarrollo del trabajo, también consideramos incluir el catalán, por ser una lengua cooficial en nuestro territorio, e incluso llevamos a cabo parcialmente un análisis de las metáforas del sabor en este idioma. Sin embargo, debido a las limitaciones de espacio de un trabajo de fin de máster, y teniendo en cuenta la proximidad entre el español y el catalán, decidimos omitir el estudio de la lengua catalana.

3.1. Los descriptores del sabor

La primera cuestión metodológica a la que nos enfrentamos es qué unidades léxicas estudiar. Si bien nuestra intención es conocer las metáforas que toman como dominio fuente EL SABOR, como concepto, las limitadas dimensiones de un trabajo de fin de máster nos obligan a seleccionar una cantidad limitada de unidades léxicas. Comenzamos por seleccionar las unidades léxicas del inglés, pues es el idioma cuyos descriptores del sabor han sido estudiados en mayor profundidad. En concreto, partimos de una reciente investigación de Bagli (2018) en la que lleva a cabo un estudio experimental con angloparlantes nativos, concluyendo que los términos básicos para

describir el sabor en inglés son *sweet*, *sour*, *bitter*, *salty* y *spicy*. A estos cinco adjetivos básicos decidimos añadir otros dos, para cubrir algunos aspectos más del sabor y así obtener una visión más completa. Por un lado, incluimos el adjetivo *bland*, que expresa ‘falta de sabor’, porque no solo nos interesan los descriptores que indican un sabor en particular, sino también su ausencia. Por otro lado, decidimos añadir el adjetivo *bittersweet* (‘agridulce’), para tener representación de un descriptor que indique una mezcla de sabores básicos.

Una vez seleccionados los adjetivos *sweet*, *sour*, *bitter*, *salty*, *spicy*, *bland* y *bittersweet*, tratamos de encontrar adjetivos que fuesen en gran medida equivalentes en español, utilizando para ello diversos recursos digitales como diccionarios bilingües y traductores en línea, así como nuestro propio conocimiento de los idiomas. En la mayoría de casos, encontrar los equivalentes fue sencillo. Sin embargo, fue particularmente complicado elegir un adjetivo un equivalente a *sour*, ya que presenta importantes semejanzas tanto con *agrio* como con *ácido*. *Agrio* y *ácido* son adjetivos muy similares, que a menudo se utilizan para aludir al sabor de los mismos alimentos, como el limón o el vinagre (DLE, en línea; Moliner, 2016), y además, ambos son adjetivos de alta frecuencia en español. Finalmente, decidimos incluir los dos adjetivos, como variedades del mismo sabor básico que en inglés llamamos *sour*. Así pues, las unidades léxicas en español que vamos a estudiar son *dulce*, *ácido*, *agrio*, *amargo*, *salado*, *picante*, *soso* y *agridulce*. En futuras investigaciones, sería interesante ampliar este estudio con verbos deadjetivales, como *endulzar* o *amargar*, y con otras unidades léxicas derivadas, como *amargado*, *dulzón*, etcétera.

3.2. El enfoque metodológico

Una vez seleccionadas las unidades léxicas, nos planteamos qué enfoque metodológico era conveniente adoptar, es decir, en qué tipo de datos podíamos basar nuestro estudio sobre el lenguaje metafórico. En primer lugar, descartamos un acercamiento asistemático o basado en nuestro propio conocimiento, como solía hacerse durante los años 80, por ejemplo, en Lakoff y Johnson (1980), debido a que, desde principios de este siglo, este tipo de metodología ha sido ampliamente criticada por basarse en la intuición y por ser poco precisa (Deignan, 2005: 96). A continuación, consideramos dos posibilidades: por un lado, seguir un enfoque metodológico basado en corpus lingüísticos, que ha sido un sistema muy explotado en las últimas dos décadas y

que es defendido por una gran cantidad de autores (Deignan, 2005; Cameron y Malsen, 2010), y por otro lado, utilizar el método que Kövecses, Ambrus, Hegedűs, Imai, y Sobczak (2019) llaman *enfoque léxico* (*lexical approach*), que consiste llevar a cabo una búsqueda exhaustiva en varias obras lexicográficas, que pueden ser de diverso tipo (diccionarios monolingües, bilingües, de colocaciones, etcétera).

Kövecses et al. (2019) comparan el enfoque léxico y el enfoque basado en corpus. Para ello, los autores investigan el lenguaje metafórico que contribuye a conceptualizar el dominio meta SORPRESA en inglés, aplicando los dos métodos de forma independiente. El estudio sugiere que ambos métodos presentan ventajas y desventajas. Al menos en el caso de dominio meta SORPRESA, el enfoque léxico funciona mejor para estudiar el conocimiento de las metáforas conceptuales compartido por los hablantes y las expresiones metafóricas descontextualizadas, mientras que el enfoque basado en corpus supera al léxico en el estudio del uso de las expresiones metafóricas en contexto. Finalmente, los autores concluyen que combinando ambos métodos se puede lograr un análisis muy completo y con un alto grado de precisión. Tal como hemos mostrado en nuestro marco teórico, en un análisis contrastivo con fines didácticos es necesario atender al conocimiento conceptual que comparten el conjunto de hablantes de una lengua, pero también al uso real que se hace del lenguaje metafórico en contexto. Por este motivo, hemos decidido combinar en nuestro estudio tanto el enfoque léxico como en el enfoque basado en corpus, de manera que podamos obtener la mayor cantidad de información posible y contrastar los datos obtenidos de las diversas fuentes.

3.3. El análisis basado en diccionarios

En nuestro análisis basado en diccionarios daremos prioridad, en primer lugar, a esclarecer cuáles son las metáforas conceptuales que motivan los significados metafóricos de los adjetivos, y en segundo lugar, a averiguar de qué formas específicas se manifiestan dichas metáforas conceptuales. Para nuestro estudio lexicográfico, quisimos utilizar varios diccionarios sincrónicos de prestigio en los dos idiomas. Sin embargo, esta tarea se vio afectada por la declaración del estado de alarma, que desde el día 14 de marzo de 2020 nos obligó a guardar cuarentena y nos impidió acceder a muchas fuentes lexicográficas, como el diccionario *REDES* (Bosque Muñoz, 2004), que habría aportado información relevante sobre la combinación de los adjetivos en sus

acepciones metafóricas con otras unidades. Sin embargo, pudimos sacar adelante el estudio basado en diccionarios, gracias a la existencia de diccionarios online gratuitos, que se indican a continuación, aparte de los diccionarios en papel con los que pudimos trabajar antes de la declaración del estado de alarma. En los siguientes párrafos, asignamos a cada diccionario unas siglas, con las que nos referimos a ellos durante el resto del trabajo.

Para el estudio de las unidades léxicas en español utilizamos cuatro diccionarios de reconocido prestigio. En primer lugar, seleccionamos el *Diccionario de la lengua española*, al que nos referimos a partir de ahora como DLE, ya que cuenta con el prestigio de la Real Academia Española. Concretamente, utilizamos la versión electrónica 23.3, actualizada en 2019, que es la que encontramos actualmente en línea. Otros dos diccionarios generales del español que hemos seleccionado por su gran prestigio son, por un lado, el *Diccionario de uso del español* en su edición de 2016, de María Moliner, conocido como DUE, y por otro lado, el *Diccionario del español actual* en su edición de 2011, de Manuel Seco Reymundo (dir.), Olimpia Andrés y Gabino Ramos, conocido como DEA. Por último, por la posibilidad de acceder en línea, hemos decidido incluir el diccionario *Clave: Diccionario de uso del español actual* en su versión online, dirigido por Concepción Maldonado González, al que nos referiremos como CLAVE.

En el caso de la lengua inglesa, pudimos trabajar en formato físico con la segunda edición del *Oxford English Dictionary*, editado por Johns Simpson y Edmund Weiner, al que llamaremos OED. Este diccionario es considerado como uno de los más completos de la lengua inglesa, pero hemos de tener en cuenta que se trata de un diccionario histórico, por lo que podemos encontrar acepciones en desuso, estando indicado en tal caso. El resto de obras lexicográficas tuvo que ser en formato electrónico por la declaración del estado de alarma. Seleccionamos el *Cambridge English Dictionary*, al que llamamos CAM, el *Collins Online English Dictionary*, al que nos referimos como COED, y el *Macmillan English Dictionary*, al que llamamos MED. El CAM, el COED y el MED tienen la particularidad de que en una sola búsqueda permiten acceder a los resultados de varias obras lexicográficas de la misma editorial simultáneamente. Por ejemplo, al realizar una búsqueda en el CAM obtenemos resultados provenientes del *Cambridge Advanced Learner's Dictionary*, del *Cambridge Academic Content Dictionary* y del *Cambridge Business English Dictionary*. Esto ofrece la gran ventaja de que podemos acceder a una gran cantidad de información sobre un

determinado lema de forma muy sencilla, lo que contribuye a la eficacia de nuestro enfoque metodológico. Sin embargo, hemos de tener en cuenta que, al describir los datos que los diccionarios ofrecen sobre un determinado lema, vamos a atribuir cada información al diccionario general, como podría ser el CAM, sin especificar su proveniencia exacta, como podría ser el *Cambridge Advanced Learner's Dictionary*.

3.4. El análisis basado en corpus

3.4.1. Los corpus utilizados

Para nuestro análisis basado en corpus, hemos decidido utilizar corpus textuales ampliamente reconocidos y utilizados por los investigadores. Hemos seleccionado el *Corpus del español del siglo XXI* (CORPES XXI), para el español, y el *Corpus of Contemporary American English* (COCA), en representación del inglés. Estos dos corpus presentan ciertas características similares que hacen que los resultados sean comparables. La composición de ambos corpus es equilibrada, es decir, están formados por textos de diferentes géneros textuales, incluyendo géneros literarios, géneros académicos, prensa, blogs de internet y transcripciones de textos orales. El equilibrio en cuanto a los géneros textuales hace que estos corpus sean buenas herramientas para estudiar el uso general de la lengua. También son en gran medida comparables las épocas que los corpus abarcan, puesto que el CORPES XXI recoge textos fechados del 2001 hasta el 2016, mientras que el COCA contiene textos datados de 1990 hasta 2019. Sin embargo, el CORPES XXI recoge textos representativos de las diferentes variedades diatópicas del español, mientras que el COCA incluye tan solo textos en inglés americano.

A partir de los datos que nos ofrecen los corpus mencionados, hemos elaborado nuestro propio corpus de estudio, formado por 100 casos de cada una de las unidades léxicas que van a guiar nuestro estudio del lenguaje metafórico. El único filtro que hemos aplicado en nuestra búsqueda ha sido la categoría “adjetivo”. Así pues, hemos analizado 1500 ocurrencias en total, de las cuales 700 son en inglés y 800 en español. Hemos decidido descartar ocurrencias cuando un mismo documento presentaba múltiples casos de la misma unidad léxica, en cuyo caso hemos sustituido esas ocurrencias por otras provenientes de documentos diferentes, para garantizar así la mayor diversidad posible de la muestra. Por último, cabe mencionar que hemos

exportado las ocurrencias de cada lema a un documento Excel, lo que ha facilitado en gran medida su análisis y clasificación en varias fases.

3.4.2. Los parámetros de análisis

En nuestro estudio de corpus, tratamos de obtener la mayor cantidad de información posible sobre las expresiones metafóricas de los sabores, lo que nos obliga adoptar una doble perspectiva, cuantitativa y cualitativa. En este caso, hemos considerado prioritario profundizar los parámetros con los que se puede medir la variación del lenguaje metafórico en el nivel lingüístico (Barcelona Sánchez, 2001; Soriano Salinas, 2003; Kövecses, 2005). Más concretamente, con este análisis pretendemos alcanzar de forma sistemática los siguientes propósitos:

1. Atestiguar expresiones metafóricas que prueben la existencia de las metáforas conceptuales que proponemos.
2. Analizar el grado de elaboración de las metáforas conceptuales, es decir, cuantificar las distintas formas específicas en que puede concretarse una determinada metáfora conceptual. A las elaboraciones específicas de una metáfora conceptual las denominamos *tipos* (*types*), en contraste con cada una de las ocurrencias individuales que se atestiguan, a las que denominamos *casos* (*tokens*).
3. Analizar el grado de prominencia (*saliency*), tanto de las metáforas conceptuales como de las distintas elaboraciones que presentan. Para ello, elaboramos un corpus de estudio compuesto por 100 ocurrencias de cada descriptor del sabor en cada idioma. A continuación, cuantificamos los casos que se relacionan con cada metáfora conceptual, en general, y con cada uno de los tipos, en particular.

En cuanto al grado de convencionalidad y el grado de transparencia, que son otros dos factores de variación de las expresiones metafóricas, descartamos estudiarlos de forma sistemática por la dificultad que entraña su análisis. Por ejemplo, Deignan (2005: 42) admite que un estudio de corpus solo puede demostrar parcialmente el grado de convencionalidad de una metáfora, aunque propone algunas formas de hacerlo combinando un método cuantitativo y cualitativo. Aun así, en nuestro trabajo podremos hacer algunos comentarios sobre el grado de convencionalidad de las metáforas

atendiendo a su presencia o no en las obras lexicográficas, ya que los diccionarios consultados tan solo recogen significados convencionalizados. Por lo que respecta al grado de transparencia, el hecho de que hayamos decidido enfocar nuestro estudio en las unidades léxicas que describen el sabor garantiza que todas las expresiones metafóricas que vamos a estudiar son en cierta medida transparentes. Aun así, haremos ciertas observaciones sobre el grado de transparencia de algunas metáforas conceptuales, basándonos en los elementos del dominio fuente que aparecen en las expresiones metafóricas.

3.4.3. Identificación y clasificación de las expresiones metafóricas

El primer paso de nuestro análisis consistió en determinar en qué ocurrencias de nuestro corpus las unidades léxicas estaban siendo utilizadas de forma metafórica y en cuáles no. Para llevar a cabo esta tarea, decidimos tomar como referencia el procedimiento MIP, propuesto por el grupo Pragglejaz (2007), que es uno de los métodos de identificación de expresiones metafóricas en el discurso más utilizado en los últimos años. Aunque en la mayoría de casos el significado metafórico de las unidades léxicas era evidente, en los casos más problemáticos hemos seguido el siguiente procedimiento, que traducimos directamente del artículo del grupo Pragglejaz (2007: 3):

1. Lee el texto-discurso entero para establecer una comprensión general del significado.
2. Determina las unidades léxicas en el texto-discurso.
3. Para cada unidad léxica en el texto, establece su significado en contexto, es decir, como se aplica a una entidad, relación o atributo en la situación evocada por el texto (significado contextual). Ten en cuenta lo que viene antes y después de la unidad léxica.
4. Para cada unidad léxica, determina si tiene un significado contemporáneo más básico en otros contextos. Para nuestros propósitos, los significados básicos tienden a ser:
 - Más concretos; lo que evocan es más fácil de imaginar, ver, oír, sentir, oler y saborear.
 - Relacionados con la acción corporal.
 - Más precisos (en oposición a *vagos*).
 - Históricamente más antiguos.Los significados básicos no son necesariamente los significados más frecuentes de las unidades léxicas.
5. Si la unidad léxica tiene un significado contemporáneo más básico en otros contextos, decide si el significado contextual contrasta con el significado básico pero puede ser entendido en comparación con él.
6. Si es así, marca la unidad léxica como metafórica.

Una vez distinguidas las expresiones metafóricas de los usos literales, debíamos distinguir las diferentes versiones específicas de las metáforas conceptuales. Para ello, nos apoyamos en dos criterios. Por un lado, tuvimos en cuenta el significado contextual del adjetivo en la expresión metafórica en cuestión, y por otro lado, guiados por Bagli (2016, 2017), cuya investigación supone un importante precedente en el estudio de las metáforas de los sabores, tomamos en consideración, la naturaleza de las entidades a las que los adjetivos se aplican. Más concretamente, nos hemos basado en las anotaciones que los diccionarios ofrecen sobre los ámbitos de aplicación de las acepciones metafóricas (por ejemplo, *aplicado a personas*, *aplicado a dichos*, etc.), y en otros casos, nos hemos basado en las categorías que utiliza Bagli (2016, 2017), como por ejemplo *tacto*, *olfato*, *vista* y *oído*, que constituyen los tipos de metáforas sinestésicas. Gracias a estos criterios pudimos establecer versiones más específicas de las metáforas conceptuales, aunque esta tarea no siempre fue fácil, especialmente porque estas versiones podían establecerse en distintos niveles de especificidad. En el apartado “resultados”, exponemos los frutos del análisis lexicográfico y el análisis de corpus de cada adjetivo de forma individual, mientras que en la sección “discusión” indicamos las diferencias y similitudes que resultan del análisis contrastivo de los dos idiomas.

4. Resultados: las metáforas de los sabores en los diccionarios y en los corpus

4.1. Las metáforas de los sabores en español

4.1.1. Dulce

Los diccionarios del español recogen varias acepciones de *dulce* con un significado metafórico. Por un lado, *dulce* se puede aplicar a sustantivos de diverso tipo y expresa la cualidad de causar placer o agrado (“placentero”, “grato” y “agradable”) y en menor medida también la cualidad de causar sosiego (“apacible”, “suave”). El DUE indica explícitamente que *dulce* puede referirse tanto al ámbito de las sensaciones como al de las emociones. Tres de los diccionarios, el DUE, el CLAVE y el DEA, incluyen ejemplos de uso de este significado, como “aprovecha las oportunidades que te salgan en este momento dulce de tu vida” (CLAVE).

Los cuatro diccionarios incluyen una acepción independiente para los casos en los que *dulce* se aplica a personas, indicando la cualidad de causar agrado o ternura (“afectuoso”, “complaciente”, “agradable”), y también un comportamiento sosegado o

tranquilo(“afable”, “dócil”). Tan solo el CLAVE y el DEA ofrecen ejemplos de uso de esta acepción, como “Sisi, el dulce personaje creado por...” (DEA). Por último, el DLE y el DEA incluyen otras acepciones en las que el adjetivo *dulce* se utiliza en algunos lenguajes de especialidad. En concreto, el DEA indica que *dulce* se aplica a técnicas médicas, indicando que se trata de prácticas menos dañinas que las convencionales, y aporta un ejemplo: “si la acupuntura fue la primera técnica dulce extendida en occidente” (DEA). Además, el DEA y el DLE indican que *dulce* se puede aplicar a metales, y en este caso, el adjetivo indica la cualidad de ser puro, dúctil y fácilmente manejable, aunque no aportan ejemplos.

Tras este análisis, podemos afirmar que el sabor dulce en español sirve para hablar de un conjunto amplio de entidades que causan sensaciones o emociones positivas, concretamente placer, agrado y sosiego. Todos estos usos están motivados por la metáfora conceptual EL AGRADO ES DULCE. Además, en acepciones independientes, los diccionarios documentan algunas formas específicas (tipos) de esta metáfora conceptual: UNA PERSONA CON CARÁCTER AGRADABLE ES DULCE, UNA TÉCNICA MÉDICA POCO DAÑINA ES DULCE y UN METAL DÚCTIL QUE SE TRABAJA FÁCILMENTE ES DULCE. En la siguiente tabla, indicamos la metáfora conceptual que hemos encontrado y las distintas formas específicas de la metáfora que hemos identificado a partir de la información que ofrecen los diccionarios.

Lema: <i>dulce</i> (adj.)	Metáfora conceptual EL AGRADO ES DULCE	Tipo UNA PERSONA CON CARÁCTER AGRADABLE ES DULCE	Tipo UNA TÉCNICA MÉDICA POCO DAÑINA ES DULCE	Tipo UN METAL QUE SE TRABAJA FÁCILMENTE ES DULCE	Ejemplos
DLE	Sí	Sí	No	Sí	No
DUE	Sí	Sí	No	No	Sí
CLAVE	Sí	Sí	No	No	Sí
DEA	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí

Tabla 1. Resultados del análisis basado en diccionarios del lema *dulce*.

En cuanto al análisis basado en corpus, hemos constatado que el lema *dulce* se usa metafóricamente con gran frecuencia. En concreto, de las 100 ocurrencias analizadas, 65 responden a la metáfora conceptual EL AGRADO ES DULCE. Además, hemos podido identificar hasta 13 variantes diferentes de esta metáfora conceptual. En la siguiente tabla, ofrecemos los resultados de nuestro análisis basado en corpus,

indicando entre paréntesis el número de casos que responden a la metáfora conceptual EL AGRADO ES DULCE y a los tipos que hemos encontrado.

EL AGRADO ES DULCE (65)

UNA PERSONA CON CARÁCTER AGRADABLE ES DULCE	(16)
UN SONIDO AGRADABLE ES DULCE	(11)
LAS PARTES DEL CUERPO QUE CAUSAN AGRADO SON DULCES	(10)
UN ACONTECIMIENTO AGRADABLE ES DULCE	(6)
UN ACTO DE HABLA AGRADABLE ES DULCE	(4)
LAS EMOCIONES AGRADABLES SON DULCES	(3)
LOS PERIODOS DE TIEMPO EN LOS QUE UNO ES FELIZ SON DULCES	(3)
LOS OLORES AGRADABLES SON DULCES	(3)
LOS PENSAMIENTOS AGRADABLES SON DULCES	(3)
LAS OBRAS DE ARTE CON UNA ESTÉTICA AGRADABLE SON DULCES	(3)
LOS COLORES AGRADABLES SON DULCES	(1)
LOS LUGARES AGRADABLES SON DULCES	(1)
UN CLIMA AGRADABLE ES DULCE	(1)

Tabla 2. Resultados del análisis basado en corpus del lema *dulce*.

En definitiva, hemos comprobado que la metáfora EL AGRADO ES DULCE puede adoptar versiones específicas muy variadas, pero en todas ellas el sabor dulce alude a la cualidad de causar sensaciones o emociones agradables, siendo el tipo más frecuente UNA PERSONA CON CARÁCTER AGRADABLE ES DULCE (16 casos). El siguiente tipo más prominente es UN SONIDO AGRADABLE ES DULCE (11 casos), puesto que con mucha frecuencia se hace referencia a las características acústicas de la voz humana con el adjetivo *dulce* (9 casos). También es bastante prominente el tipo LAS PARTES DEL CUERPO CAUSAN AGRADO SON DULCES (10casos), especialmente en referencia a los ojos o la mirada (4 casos) y a la boca o la sonrisa (3 casos). No hemos documentado en el corpus, sin embargo, expresiones metafóricas que respondan a los tipos UNA TÉCNICA MÉDICA POCO DAÑINA ES DULCE y UN METAL QUE SE TRABAJA FÁCILMENTE ES DULCE.

4.1.2. Salado

La búsqueda en los diccionarios del español revela que el adjetivo *salado* también se utiliza de forma metafórica. Los cuatro diccionarios contienen una acepción general del español en la que *salado* se define como la cualidad de causar hilaridad (“gracioso”, “chistoso”). En la misma acepción, el CLAVE define *salado* como la cualidad de demostrar soltura y gracia al hacer algo (“desenvuelto”, “ágil”). Además, el DUE relaciona estas acepciones con el dominio de las personas. Por su parte, el DEA marca la acepción como coloquial y aporta el único ejemplo: “Pon aquí dinero, salao” (DEA). Estos datos revelan la existencia en español de la metáfora conceptual LA GRACIA ES SALADA. Además, hemos podido saber que *salado* permite aludir a la personalidad, por lo que identificamos la variante UNA PERSONA GRACIOSA ES SALADA.

Por otro lado, los diccionarios recogen algunas acepciones dialectales en las que *salado* también presenta un significado figurado. El DLE, el DUE y el CLAVE recogen el significado por el que *salado* indica que alguien tiene mala suerte (“desafortunado”, “desgraciado”), pero ninguno de los diccionarios aporta ejemplos de uso. Según el DLE y el DUE, este significado se circunscribiría a América Central, el Caribe y parte del norte y occidente de Suramérica, mientras que el CLAVE lo vincula al español meridional. En principio, nos planteamos una posible motivación metafórica para este significado. Sin embargo, a través de una búsqueda bibliográfica en publicaciones de antropología pudimos descubrir que el origen de este significado reside en los rituales de brujería tradicionalmente se han llevado a cabo en América, concretamente en la *salación*, que según Fernando Ortiz (1917:142), “depende del hechizo de un enemigo o de algún poder sobrenatural que se complace en mortificar y desgraciar a una persona por todos los medios”.

Más recientemente, Bernhard Wörrle (1999) identifica una larga lista de rituales y hechizos en América Latina cuyo punto en común es utilizar la sal para provocar la desgracia sobre otra persona. Entre otras, el autor documenta prácticas como echar sal bajo la mesa para hacer que las visitas indeseadas se vayan de casa, o tirar un poco de sal sobre el hombro izquierdo de uno para librarse de la *salación* (1999: 212). Ante esta evidencia, consideramos que la explicación más plausible es que el significado de *salado* como ‘desafortunado’ tenga su origen en la práctica ritual de arrojar sal sobre los enemigos para causar su infortunio. En este contexto, la metonimia CAUSA POR EFECTO explica que el hecho de que *estar salado* ‘tener sal’ pase a significar ‘tener mala suerte’,

desde donde se habría generalizado a otros contextos. Aunque no se trate de un significado metafórico sino metonímico, y por tanto, exceda los límites de este trabajo, debido su gran interés, recogemos este significado de *salado*, ocasionado por la metonimia conceptual ESTAR ALGUIEN SALADO POR TENER MALA SUERTE.

Por último, el DLE recoge una acepción por la que, cuando se refiere a una persona, en Uruguay *salado* puede indicar que esa persona es molesta o desagradable (“insoportable”), pero tampoco aporta ejemplos. En este caso, sí parece más plausible una explicación basada la metáfora. Consideramos posible la existencia de la metáfora conceptual ALGUIEN DESAGRADABLE ES SALADO que, como veremos más adelante, se asemeja mucho a la metáfora conceptual que existe en la lengua inglesa. En la siguiente tabla, indicamos las metáforas conceptuales y las variantes que hemos identificado a partir de las definiciones de los diccionarios, así como la aportación de ejemplos de uso.

Lema: <i>salado</i> (adj.)	Metáfora conceptual LA GRACIA ES SALADA	Tipo UNA PERSONA GRACIOSA ES SALADA	Metonimia ESTAR ALGUIEN SALADO POR TENER MALA SUERTE	Metáfora conceptual ALGUIEN DEAGRADABLE ES SALADO	Ejemplos
DLE	Sí	No	Sí	Sí	No
DUE	Sí	Sí	Sí	No	No
CLAVE	Sí	No	Sí	No	No
DEA	Sí	No	No	No	Sí

Tabla 3. Resultados del análisis basado en diccionarios del lema *salado*.

En nuestro análisis basado en corpus, hemos atestiguado tan solo 3 casos de la metáfora conceptual LA GRACIA ES SALADA. Estos tres casos ilustran dos versiones diferentes de la metáfora conceptual. Por un lado, hemos atestiguado ejemplos que responden a la variante UNA PERSONA GRACIOSA ES SALADA (2 casos). La segunda variante que hemos identificado es UN ACTO DE HABLA GRACIOSO ES SALADO (1 caso). En el ejemplo (1), podemos apreciar que *salado* se aplica a una expresión en inglés, indicando la cualidad de esta expresión de resultar graciosa.

(1) En inglés queda más salado: The unstoppable Stoppard. 2010 Ordóñez, Marcos: “Babelia”, *elpaís.com*.

Por otro lado, hemos atestiguado dos ocurrencias que responden a la metonimia ESTAR ALGUIEN SALADO POR TENER MALA SUERTE, provenientes de Guatemala y de Perú. No hemos encontrado, en cambio, ningún caso de la metáfora conceptual ALGUIEN DESAGRADABLE ES SALADO. Ante la poca evidencia de que disponemos (no encontramos ejemplos de esta metáfora conceptual ni en los diccionarios ni en el corpus, y además, solo un diccionario recoge esta acepción), consideramos la metáfora conceptual ALGUIEN DESAGRADABLE ES SALADO solo como una posibilidad por demostrar. En la siguiente tabla, ofrecemos los resultados de nuestro análisis de corpus, indicando la metáfora conceptual y los tipos que hemos encontrado, así como, de manera excepcional por su indudable interés, los casos que responden a la metonimia conceptual ESTAR ALGUIEN SALADO POR TENER MALA SUERTE.

LA GRACIA ES SALADA (3)

UNA PERSONA GRACIOSA ES SALADA	(2)
UN ACTO DE HABLA GRACIOSO ES SALADO	(1)

(Metonimia) ESTAR ALGUIEN SALADO POR TENER MALA SUERTE (2)

Tabla 4. Resultados del análisis basado en corpus del lema *salado*.

4.1.3. Picante

El análisis de las entradas del lema *picante* en los diccionarios revela que este adjetivo presenta varios significados metafóricos convencionalizados en español. Por un lado, en los cuatro diccionarios *picante* se asocia a un carácter mordaz o hiriente (“se zahiere a alguien”, “malicia”), aunque esta cualidad aparece atenuada (“ligeramente”) y se aprecia como algo positivo relacionado con el ingenio (“resulta gracioso”, “ingenio”). Sin embargo, el DEA considera que el significado de *picante* como algo ‘hiriente’ es actualmente raro, y solo el CLAVE y el DEA aportan ejemplos, como “cartas picantes” (DEA). Además, todos los diccionarios muestran que *picante* indica un carácter erótico y ligeramente obsceno (“cuestiones sexuales”, “obsceno”). El DUE y el DEA relacionan los significados metafóricos de *picante* con el ámbito de los actos de habla (“dichos”).

Todas estas acepciones metafóricas tienen en común que indican la cualidad de algo de ser ofensivo o impúdico, que al mismo tiempo provoca cierto interés o

atracción. Por tanto, consideramos que los significados anteriores responden a metáfora conceptual LA EXCITACIÓN ES PICANTE, que puede aludir a una excitación en un sentido sexual o en otros sentidos, según el contexto. Además, los diccionarios informan de la versión específica UN ACTO DE HABLA EXCITANTE ES PICANTE. En la siguiente tabla, se resumen los resultados del análisis lexicográfico de los significados metafóricos del adjetivo *picante*, indicando la metáfora conceptual y la variante que identificamos.

Lema: <i>picante</i> (adj.)	Metáfora conceptual LA EXCITACIÓN ES PICANTE	Tipo UN ACTO DE HABLA EXCITANTE ES PICANTE	Ejemplos
DLE	Sí	No	No
DUE	No	Sí	No
CLAVE	Sí	No	Sí
DEA	No	Sí	Sí

Tabla 5. Resultados del análisis basado en diccionarios del lema *picante*.

En cuanto al análisis de corpus, de las 100 ocurrencias del adjetivo *picante* que hemos analizado, 37 son casos de la metáfora LA EXCITACIÓN ES PICANTE. Además, en nuestro análisis hemos distinguido 6 versiones diferentes de esta metáfora. El tipo que se documenta con más frecuencia es UN ACTO DE HABLA EXCITANTE ES PICANTE (12 casos). Cuando *picante* se refiere a un acto de habla, el adjetivo indica siempre un carácter controvertido, unas veces por tener un contenido sexual y otras veces simplemente por ser un asunto polémico. La segunda variante que hemos documentado con más frecuencia es UNA OBRA DE ARTE EXCITANTE ES PICANTE (11 casos). De nuevo, el adjetivo *picante* alude aquí a diferentes cualidades, que pueden estar relacionadas con una demostración de agudo ingenio por parte del artista, a un contenido sexual o a otros aspectos que de alguna forma hacen que una obra sea excitante.

Por otro lado, hemos encontrado dos expresiones metafóricas con el adjetivo *picante* que no responden a la metáfora conceptual LA EXCITACIÓN ES PICANTE, y que incluimos más abajo. Tanto en el ejemplo (2) como en el ejemplo (3), se puede apreciar un significado claramente negativo que nada tiene que ver con la excitación.

(2) [...] hago planes sobre qué vamos a hacer con la plata. Siempre, lo primero es el departamento. Y con calefacción central, ¡cueste lo que cueste! Después me imagino tomando aviones, nunca me he subido arriba de un avión, por la puta madre, cómo es posible, si hasta los más picantes compran paquetes pa Cancún. 2011 Serrano, Marcela: *Diez mujeres*.

(3) El futuro de Chile resultó una estafa disfrazada con iphones, twitters, espanglish picante y mucho aroma a simulacro. 2010Contardo, Óscar: *El Mercurio*.

Las dos ocurrencias tienen en común su procedencia chilena, por lo que decidimos consultar un diccionario dialectal del español de Chile. Al buscar el lema *picante* en el *Diccionario del habla chilena* encontramos la siguiente acepción (Academia Chilena, 1978: 169): “Hombre grosero, vulgar, ordinario // Bohemio de ínfima clase // adj. fam. despec. Andrajoso, desaseado. U.t.c.s.”. Así, confirmamos que los ejemplos (2) y (3) corresponden a una metáfora conceptual diferente, propia del español de Chile, que vincula el sabor picante con la cualidad de causar mala impresión por ser propio de una muy baja condición. Hemos llamado a esta metáfora conceptual VULGAR ES PICANTE y hemos documentado dos versiones: UNA PERSONA VULGAR ES PICANTE (1 caso) y UN ACTO DE HABLA VULGAR ES PICANTE (1 caso). En la siguiente tabla indicamos las metáforas conceptuales del sabor picante que hemos identificado, así como sus variantes y el número de casos en nuestro corpus.

LA EXCITACIÓN ES PICANTE (37)

UN ACTO DE HABLA EXCITANTE ES PICANTE (12)

UNA OBRA DE ARTE EXCITANTE ES PICANTE (11)

UN ACONTECIMIENTO EXCITANTE ES PICANTE (5)

LOS OLORES EXCITANTES SON PICANTES (4)

UNA PERSONA ATREVIDA ES PICANTE (4)

UN OBJETO EXCITANTE ES PICANTE (1)

VULGAR ES PICANTE (2)

UNA PERSONA VULGAR ES PICANTE (1)

UN ACTO DE HABLA VULGAR ES PICANTE (1)

Tabla 6. Resultados del análisis basado en corpus del lema *picante*.

4.1.4. Amargo

Los cuatro diccionarios del español consultados incluyen varios significados metafóricos del adjetivo *amargo*. Todos ellos coinciden en señalar que *amargo* indica la

cualidad de causar aflicción o disgusto (“pena”, “sufrimiento”). El DUE, el CLAVE y el DEA ofrecen ejemplos de uso de este significado, como “A menudo, la verdad es amarga” (CLAVE). A continuación, todos contienen otra acepción según la cual *amargo* indica un estado apenado o disgustado (“afligido”, “dolido”), o la manifestación de estos sentimientos. De nuevo, el DUE, el CLAVE y el DEA ofrecen ejemplos, como “En tono amargo” (DEA). El DUE, el CLAVE y el DEA especifican que este significado suele referirse a personas.

En tercer lugar, el CLAVE y el DEA recogen una acepción en la que, aplicado a personas, el adjetivo indica un carácter y un comportamiento duro y desagradable (“genio desabrido”, “áspero”). Sin embargo, tan solo el CLAVE ofrece un ejemplo de esta acepción: “me da miedo tratar con él porque tiene un carácter muy amargo y se enoja por nada” (CLAVE). Por último, el DUE recoge una acepción en la que, aplicado a personas, *amargo* indica la experimentación de un dolor físico muy intenso, causado por un fuerte golpe, aunque no ofrece ningún ejemplo.

Consideramos que estos significados responden a una única metáfora conceptual que permite hablar del sufrimiento emocional y, en menor medida, del sufrimiento físico en términos del sabor amargo, a la que podemos llamar LA AFLICCIÓN ES AMARGA. Además, los diccionarios informan de tres variantes de esta metáfora conceptual: UNA PERSONA RESENTIDA ES AMARGA, UNA PERSONA DESAPACIBLE EN EL TRATO ES AMARGA y UNA PERSONA QUE EXPERIMENTA DOLOR FÍSICO ES AMARGA. La variante UNA PERSONA RESENTIDA ES AMARGA puede aludir al estado de sufrimiento emocional de una persona, pero también al trato desapacible que se relaciona con ese estado de ánimo. En la siguiente tabla recogemos la metáfora conceptual y las variantes que hemos identificado gracias a la información que aportan los cuatro diccionarios consultados.

Lema: <i>amargo</i> (adj.)	Metáfora conceptual LA AFLICCIÓN ES AMARGA	Tipo UNA PERSONA RESENTIDA ES AMARGA	Tipo UNA PERSONA QUE EXPERIMENTA DOLOR FÍSICO ES AMARGA	Ejemplos
DLE	Sí	No	No	No
DUE	Sí	Sí	Sí	Sí
CLAVE	Sí	Sí	No	Sí
DEA	Sí	Sí	No	Sí

Tabla 7. Resultados del análisis basado en diccionarios del lema *amargo*.

De las 100 ocurrencias analizadas en nuestro estudio de corpus, 68 son casos de la metáfora conceptual LA AFLICCIÓN ES AMARGA. Hemos comprobado que LA AFLICCIÓN ES AMARGA puede expresarse a través de diversas versiones específicas. En nuestro corpus hemos atestiguado 12 tipos, pero no hemos encontrado ningún caso de la variante UNA PERSONA QUE EXPERIMENTA DOLOR FÍSICO ES AMARGA. A continuación, recogemos los resultados de nuestro análisis de corpus, indicando entre paréntesis el número de casos que hemos identificado la metáfora conceptual LA AFLICCIÓN ES AMARGA y de sus variantes.

LA AFLICCIÓN ES AMARGA (68)

UN ACONTECIMIENTO DOLOROSO ES AMARGO	(19)
UN SENTIMIENTO DOLOROSO ES AMARGO	(14)
UN ACTO DE HABLA DOLOROSO ES AMARGO	(9)
UN PENSAMIENTO DOLOROSO ES AMARGO	(7)
UNA PARTE DEL CUERPO QUE MANIFIESTA AFLICCIÓN ES AMARGA	(5)
UNA PERSONA RESENTIDA ES AMARGA	(5)
UNA VIDA LLENA DE AFLICCIÓN ES AMARGA	(3)
UN LUGAR EN EL QUE UNO ES INFELIZ ES AMARGO	(3)
LOS PERIODOS DE TIEMPO EN LOS QUE UNO ES INFELIZ SON AMARGOS	(1)
UNA OBRA DE ARTE QUE CAUSA AFLICCIÓN ES AMARGA	(1)
UN OLOR QUE CAUSA AFLICCIÓN ES AMARGO	(1)

Tabla 8. Resultados del análisis basado en corpus del lema *amargo*.

El tipo que documentamos con más frecuencia es UN ACONTECIMIENTO DOLOROSO ES AMARGO (19 casos). Entre los casos de esta variante, nos ha parecido particularmente interesante la expresión metafórica “un trago amargo” (3 casos), que se trata de una combinación de las metáforas conceptuales ACEPTAR ES TRAGAR y LA AFLICCIÓN ES AMARGA. Por último, nos ha llamado la atención la expresión metafórica “dejar algo un sabor amargo (en la boca)” (4 casos), que mostramos en el ejemplo (4), y que puede referirse tanto a actos de habla como a acontecimientos. El interés reside en que es una expresión metafórica con un grado de transparencia muy alto, puesto que la expresión completa puede usarse sin ningún cambio tanto en el dominio fuente, EL SABOR AMARGO, como en el dominio meta, LA AFLICCIÓN.

(4) Eso fue todo, un trámite que no me cambiaba el sabor amargo de la boca, pero por lo menos me dejaba libre de polvo y paja. 2010 Quercia M., Boris: *Santiago Quiñones, tira*.

4.1.5. Ácido

El adjetivo *ácido*, tal como revelan los diccionarios consultados, presenta al menos un significado metafórico, que expresa la cualidad de ser mordaz o desagradable (“áspero”, “desabrido”). Aunque los cuatro diccionarios recogen este significado, solo tres, el DUE, el CLAVE y el DEA aportan ejemplos, como “¡Tan impersonal, entonces! –interrumpió Florencia, ácida” (DEA). A diferencia de *picante*, la cualidad de mordaz o de desagradable no se encuentra atenuada ni se vincula con ninguna percepción positiva. A partir de estas acepciones identificamos la existencia en español de la metáfora conceptual EL DESAGRADO ES ÁCIDO.

Además, según el DLE, en la jerga de Honduras, cuando se aplica personas, *ácido* puede indicar dialectalmente la cualidad de ser experto en un ámbito o tener muchos conocimientos sobre algo. Sin embargo, el DLE no aporta ejemplos de este ni de ninguna de las acepciones metafóricas de *ácido*. Este significado podría corresponder a una metáfora conceptual diferente, EXPERTO ES ÁCIDO. A continuación, mostramos en una tabla las metáforas conceptuales que hemos encontrado e indicamos si los diccionarios aportan o no ejemplos de uso.

Lema: <i>ácido</i> (adj.)	Metáfora conceptual EL DESAGRADO ES ÁCIDO	Metáfora conceptual EXPERTO ES ÁCIDO	Ejemplos
DLE	Sí	Sí	No
DUE	Sí	No	Sí
CLAVE	Sí	No	Sí
DEA	Sí	No	Sí

Tabla 9. Resultados del análisis basado en diccionarios del lema *ácido*.

En nuestro análisis de corpus, atestiguamos la metáfora conceptual EL DESAGRADO ES ÁCIDO en 63 casos de los 100 analizados, mientras que el resto son casos no metafóricos. Además, hemos encontrado en el corpus 6 variantes diferentes de esta metáfora conceptual. En cambio, no hemos encontrado ningún caso de la metáfora conceptual EXPERTO ES ÁCIDO. Ante la poca evidencia que tenemos de la existencia de esta metáfora conceptual (ni en el DLE ni en el corpus hemos encontrado ejemplos),

consideraremos EXPERTO ES ÁCIDO sólo como una posibilidad por confirmar. En la siguiente tabla, indicamos la metáfora conceptual y las variantes que hemos encontrado.

EL DESAGRADO ES ÁCIDO (36)

UN ACTO DE HABLA DESAGRADABLE ES ÁCIDO	(12)
UNA PERSONA CON UN CARÁCTER DESAGRADABLE ES ÁCIDA	(8)
UNA OBRA DE ARTE DESAGRADABLE ES ÁCIDA	(7)
LOS OLORES DESAGRADABLES SON ÁCIDOS	(5)
UN SENTIMIENTO DESAGRADABLE ES ÁCIDO	(3)
UN PERIODO DE TIEMPO DESAGRADABLE ES ÁCIDO	(1)

Tabla 10. Resultados del análisis basado en corpus del lema *ácido*.

En cuanto a la variante más frecuente, UN ACTO DE HABLA DESAGRADABLE ES ÁCIDO (12 casos), hemos comprobado que se refiere principalmente a críticas (5 casos) y en menor medida al humor (3 casos), cuando estos pueden herir la sensibilidad de otras personas. El caso de UNA OBRA DE ARTE DESAGRADABLE ES ÁCIDA es similar, puesto que se asocia fundamentalmente a obras que atacan a determinados colectivos, como en el ejemplo (5), o que pueden herir sensibilidades, especialmente cuando se trata de comedias (3 casos). Respecto al tipo una PERSONA CON UN CARÁCTER DESAGRADABLE ES ÁCIDA, se asocia precisamente a personas que hacen comentarios hirientes o que critican a los demás, como se aprecia claramente en el ejemplo (6). Además, en este ejemplo podemos observar la combinación del adjetivo *ácido* con un verbo de cambio de estado, en la expresión metafórica “volverse ácido” (1 caso).

(5) *El idiota en Versalles* [...]una ácida comedia de enredo escrita por Chema Cardeña. La obra gira en torno a la relación del arte y el poder, de los artistas que están al amparo de cualquier institución (en este caso la del rey Luis xiv de Francia) y de cómo acomodan su creación al servicio del mismo frente a otros que intentan mantener su integridad creadora. 2010: *Artez*.

(6)¿Me estaba volviendo ácida? ¿Lo criticaba todo porque mi padre estaba en el hospital hecho una completa mierda? 2010 Sierra i Fabra, Jordi: *Berta Mir detective: El caso del falso accidente*.

4.1.6. Agrio

La búsqueda en los cuatro diccionarios del español revela que el adjetivo *agrio* presenta un único significado metafórico que indica la cualidad de ser desagradable o violento (“áspero”, “desapacible”). El DUE y el DEA especifican que se aplica a personas, indicando un carácter desabrido (“poco amable, malhumorado”), y el DUE, además, indica que se usa con actos de habla, indicando la cualidad de ser hiriente (“agresivo”). Los cuatro diccionarios aportan ejemplos de uso, como “Genio agrio” (DLE). Todos estos significados responden a la metáfora conceptual EL DESAGRADO ES AGRIO. Además, teniendo en cuenta las grandes similitudes existentes entre los significados metafóricos de *ácido* y de *agrio*, consideramos que EL DESAGRADO ES AGRIO es equivalente a EL DESAGRADO ES ÁCIDO. Las definiciones de *agrio* en los diccionarios revelan dos variantes de esta metáfora conceptual: UNA PERSONA CON UN CARÁCTER DESAGRADABLE ES AGRIA y UN ACTO DE HABLA DESAGRADABLE ES AGRIO. La siguiente tabla recoge la metáfora conceptual y las variantes que hemos identificado, así como los diccionarios gracias a los que realizamos estas deducciones.

Lema: <i>agrio</i> (adj.)	Metáfora conceptual EL DESAGRADO ES AGRIO	Tipo UNA PERSONA CON UN CARÁCTER DESAGRADABLE ES AGRIA	Tipo UN ACTO DE HABLA DESAGRADABLE ES AGRIO	Ejemplos
DLE	Sí	No	No	Sí
DUE	Sí	Sí	Sí	Sí
CLAVE	Sí	No	No	Sí
DEA	Sí	Sí	No	Sí

Tabla 11. Resultados del análisis basado en diccionarios del lema *agrio*.

Por otro lado, de los 100 casos analizados en nuestro corpus, 73 responden a la metáfora conceptual EL DESAGRADO ES AGRIO, mientras que el resto son casos no metafóricos. Además, hemos atestiguado 11 variantes diferentes de esta metáfora conceptual. En la siguiente tabla, recogemos la metáfora conceptual y los tipos que hemos encontrado, indicando entre paréntesis el número de casos.

EL DESAGRADO ES AGRIO (73)

UN ACTO DE HABLA DESAGRADABLE ES AGRIO	(29)
UN ACONTECIMIENTO DESAGRADABLE ES AGRIO	(10)

UNA PERSONA CON UN CARÁCTER DESAGRADABLE ES AGRIA	(8)
UN OLOR DESAGRADABLE ES AGRIO	(8)
UNA OBRA DE ARTE DESAGRADABLE ES AGRIA	(5)
LOS PENSAMIENTOS DESAGRADABLES SON AGRIOS	(3)
UNA PARTE DEL CUERPO QUE MANIFIESTA DESAGRADO ES AGRIA	(3)
UN PERIODO DE TIEMPO DESAGRADABLE ES AGRIO	(2)
UN LUGAR DESAGRADABLE ES AGRIO	(2)
UN SENTIMIENTO DESAGRADABLE ES AGRIO	(2)
EL DOLOR FÍSICO ES AGRIO	(1)

Tabla 12. Resultados del análisis basado en corpus del lema *agrio*.

En este análisis de corpus hemos confirmado que, en general, las variantes de EL DESAGRADO ES AGRIO en las que aparece el adjetivo *agrio* presentan un uso bastante similar a las que hemos encontrado en el análisis del lema *ácido*, pero también hemos encontrado algunas diferencias significativas. Por ejemplo, en la variante UN ACTO DE HABLA DESAGRADABLE ES AGRIO (29 casos), el adjetivo *agrio* suele calificar discusiones (9 casos) o debates (4 casos), y no críticas que puedan herir la sensibilidad. De forma similar, en la variante UNA OBRA DE ARTE DESAGRADABLE ES AGRIA (5 casos), el adjetivo *agrio* no indica un contenido ofensivo para ciertos sectores, sino que alude a una estética que se recrea en lo desagradable o en lo feo (3 casos), como se aprecia en el ejemplo (7), o bien a su poco valor artístico (2 casos).

(7) No creo que Chamaco sea una película de público como El premio flaco. Es una película más dura, agria, sucia. Ojalá se convierta en una película de culto. 2010 Daranas, Laura: *Cine Cubano*.

Por último, nos parece muy interesante la variante EL DOLOR FÍSICO ES AGRIO, de la que hemos encontrado un caso, que mostramos en el ejemplo (8). Si bien los diccionarios relacionan el dolor físico con el sabor amargo, aunque no atestiguamos en el corpus, ahora comprobamos que también puede vincularse con el sabor agrio.

(8) Estuvo así varios minutos. Cuando se incorporó sintió las piernas mojadas y un dolor agrio: había roto la bolsa. 2010, Álvarez Gutiérrez, Mercedes: *Historia de un ladrón*.

4.1.7. Soso

La búsqueda de *soso* en los diccionarios revela que este adjetivo presenta un significado metafórico convencionalizado que indica la cualidad de causar una cierta apatía o indiferencia debido a la carencia de gracia o atractivo (“carece de viveza”, “falta de expresión”). Solo el DUE y el DEA incluyen ejemplos, como “es una chica muy guapa, pero muy sosa” (DUE). Además, por un lado, el DLE y el DUE especifican que *soso* se aplica a personas, y por otro lado, el DUE y el DEA indican que el adjetivo se puede aplicar a cosas. Curiosamente, cuando se aplica a personas, el *Diccionario de uso* define este significado como lo opuesto a *salado*, es decir, falto de gracia. Este significado se explica por la metáfora conceptual LO ANODINO ES SOSO. Además, los diccionarios revelan dos variantes: UNA PERSONA ANODINA ES SOSA y UN OBJETO ANODINO ES SOSO. En la siguiente tabla recogemos la metáfora conceptual y las variantes que hemos identificado, indicando en cada caso los diccionarios que recogen las acepciones que permiten identificar esta metáfora y sus variantes.

Lema: <i>soso</i> (adj.)	Metáfora conceptual LO ANODINO ES SOSO	Tipo UNA PERSONA ANODINA ES SOSA	Tipo UN OBJETO ANODINO ES SOSO	Ejemplos
DLE	Sí	Sí	No	No
DUE	Sí	Sí	Sí	Sí
CLAVE	Sí	No	No	No
DEA	Sí	No	Sí	Sí

Tabla 13. Resultados del análisis basado en diccionarios del lema *soso*.

En nuestro análisis de corpus del lema *soso*, hemos encontrado 84 casos que responden a la metáfora conceptual LO ANODINO ES SOSO y 16 ocurrencias no metafóricas. Además, hemos distinguido 13 variantes de esta metáfora conceptual, que recogemos en la siguiente tabla, indicando también el número de casos.

LO ANODINO ES SOSO (84)

UNA PERSONA ANODINA ES SOSA	(29)
UN ACONTECIMIENTO ANODINO ES SOSO	(13)
UNA OBRA DE ARTE ANODINA ES SOSA	(12)
UN ACTO DE HABLA ANODINO ES SOSO	(8)
UN OBJETO ANODINO ES SOSO	(7)

UN TORO MANSO EN EL RUEDO ES SOSO	(6)
LAS PARTES DEL CUERPO ANODINAS SON SOSAS	(2)
UN LUGAR ANODINO ES SOSO	(2)
LOS COLORES ANODINOS SON SOSOS	(1)
LOS SONIDOS ANODINOS SON SOSOS	(1)
LOS PERIODOS DE TIEMPO EN LOS QUE UNO SE ABURRE SON SOSOS	(1)
LOS SENTIMIENTOS ANODINOS SON SOSOS	(1)
UNA VIDA ANODINA ES SOSA	(1)

Tabla 14. Resultados del análisis basado en corpus del lema *soso*.

La variante que encontramos con más frecuencia es UNA PERSONA ANODINA ES SOSA (29 casos), que hace referencia a la personalidad poco atractiva o poco excitante de una persona, como mostramos en el ejemplo (9). También es particularmente interesante UN TORO MANSO EN EL RUEDO ES SOSO (6 casos), que mostramos en el ejemplo (10). Por la alta frecuencia con la que *soso* se usa de forma metafórica en contextos taurinos, creemos que se trata de un término del lenguaje de especialidad de la tauromaquia. Además, hemos comprobado que no solo se aplica directamente al toro, sino que también permite calificar sus embestidas (2 casos).

(9) ¿Se habría aburrido ya de mí, me encontraría tan sosa como decía todo el mundo que yo era?
2013 Dovalpage, Teresa: *La lluvia del tiempo*.

(10) Enrique Ponce mató dos toros vulgares y no pasó nada. El que abrió plaza era sosito, manso y noble. 2011 Crivell, Carlos: *ELMundo.es*.

4.1.8. Agridulce

De los cuatro diccionarios consultados, ninguno ofrece una definición clara del significado metafórico de *agridulce*. Solo el DUE indica explícitamente que *agridulce* presenta un significado figurado y aporta el ejemplo “un final agridulce” (DUE), aunque no aporta una definición. El DEA, por su parte, incluye un ejemplo de uso metafórico en una definición que hace referencia al sentido del gusto: “se me quedó el alma agridulce” (DEA). El DLE y el CLAVE no recogen de ninguna forma este significado. En este caso, el análisis basado en diccionarios nos ha permitido conocer la existencia de un significado metafórico de *agridulce*, pero al no encontrar definiciones de este

significado, no podemos reconocer exactamente cuál es la metáfora conceptual subyacente ni identificar ninguna de sus variantes.

En cambio, en el análisis de corpus hemos identificado 70 ocurrencias metafóricas, y en todas ellas el adjetivo *agridulce* indica la cualidad de causar una mezcla de sensaciones o emociones contrarias: el placer o el agrado, por un lado, y el disgusto o la tristeza, por otro. Consideramos que estos usos se pueden explicar mediante la metáfora conceptual LA MEZCLA DE AGRADO Y DISGUSTO ES AGRIDULCE. Además, hemos encontrado en nuestro corpus 8 variantes específicas de esta metáfora, que presentamos en la siguiente tabla, indicando entre paréntesis el número de casos.

LA MEZCLA DE AGRADO Y DISGUSTO ES AGRIDULCE (64)

UN ACONTECIMIENTO AGRADABLE Y DESAGRADABLE ES AGRIDULCE	(26)
UN SENTIMIENTO AGRADABLE Y DESAGRADABLE ES AGRIDULCE	(14)
UNA OBRA DE ARTE AGRADABLE Y DESAGRADABLE ES AGRIDULCE	(9)
UN PERIODO DE TIEMPO AGRADABLE Y DESAGRADABLE ES AGRIDULCE	(6)
UN ACTO DE HABLA AGRADABLE Y DESAGRADABLE ES AGRIDULCE	(4)
UNA PARTE DEL CUERPO EXPRESANDO AGRADO Y DISGUSTO ES AGRIDULCE	(2)
LOS PENSAMIENTOS AGRADABLES Y DESAGRADABLES SON AGRIDULCES	(2)
UN OLOR AGRADABLE Y DESAGRADABLE ES AGRIDULCE	(1)

Tabla 15. Resultados del análisis basado en corpus del lema *agridulce*.

En nuestro corpus hemos comprobado que la variante más habitual de la metáfora conceptual LA MEZCLA DE AGRADO Y DISGUSTO ES AGRIDULCE es el tipo UN ACONTECIMIENTO AGRADABLE Y DESAGRADABLE ES AGRIDULCE (26 casos), que se refiere a hechos o situaciones que despiertan en uno emociones complejas, con componentes de alegría y de disgusto. En cuanto a la variante UN SENTIMIENTO AGRADABLE Y DESAGRADABLE ES AGRIDULCE (14 casos), encontramos habitualmente alusiones a “sensaciones agridulces” (6 casos), y además, en uno de estos casos, que mostramos en el ejemplo (11), la mezcla de emociones aparece más adelante separada y analizada.

(11) soportó un recuerdo agridulce: dulce porque recordaba la placentera y cosquillosa sensación de sentir las yemas de unos dedos investigadores sobre la superficie de las bragas, y agrio porque había roto con Ernest un poco antes de la Semana Santa. 2010 Del Val, Luis: *Estamos dentro*.

Por último, cabe destacar que hemos encontrado en muchas ocasiones la expresión metafórica “dejar algo un sabor agri dulce (en la boca)” (18 casos), en referencia a acontecimientos, actos de habla y periodos de tiempo, como ejemplificamos en (12). Se trata de una expresión muy transparente, puesto que se utilizan en el domino meta otros elementos propios del domino fuente como *sabor* y *boca*.

(12) Vizuite dijo que el empate lo dejaba satisfecho, pero a su vez señaló que le quedó un sabor agri dulce por ese gol que se comió de Jesús. 2011: *Washington Hispanic*.

4.2. Las metáforas de los sabores en inglés

4.2.1. *Sweet* (‘dulce’).

Los diccionarios de inglés consultados ofrecen varias acepciones del adjetivo *sweet* con significados metafóricos. Por un lado, encontramos una acepción en la que *sweet* se aplica a sustantivos diversos, y se define por su capacidad de causar placer y agrado (“*pleasing*”, “*delightful*”). Los cuatro diccionarios consultados recogen esta acepción y ofrecen ejemplos de uso, como “*they live in a sweet little house*” (lit.: ellos viven en una dulce casita) (CAM). Los cuatro diccionarios distinguen entre los usos en los que *sweet* indica un placer psicológico o emocional (“*to the mind or feelings*”), y los usos en los que hace referencia a un placer sensorial (“*to the senses*”). El OED también explica que, coloquialmente, *sweet* se utiliza como un epíteto para expresar las emociones positivas del hablante hacia el sustantivo al que se refiere.

Además, en los cuatro diccionarios encontramos una acepción en la que *sweet* se aplica específicamente a personas, indicando la cualidad de estas ser amables, bondadosas o de tener un comportamiento agradable (“*kindly*”, “*gracious*”, “*pleasant*”). Los cuatro diccionarios ofrecen ejemplos de uso de esta acepción, como “*how sweet of you to think of me!*” (lit: ¡que dulce de ti pensar en mí!) (MED). Por último, el OED recoge una acepción principalmente técnica, en la que el adjetivo se aplica a la tierra, a productos, materiales o máquinas, entre otras cosas, y que indica la cualidad de tener un manejo suave y agradable, o de ser provechoso.

Consideramos que todos estos significados responden a la metáfora conceptual EL AGRADO ES DULCE. Además, las entradas de los diccionarios permiten identificar dos variantes de esta metáfora conceptual: UNA PERSONA CON CARÁCTER AGRADABLE ES

DULCE y UN MATERIAL QUE SE TRABAJA FÁCILMENTE ES DULCE. En la siguiente tabla recogemos los resultados de nuestro análisis basado en diccionarios. En concreto, indicamos la metáfora conceptual y los tipos que hemos identificado, mostrando en cada caso los diccionarios que ofrecen la información que permite llegar a tales conclusiones.

Lema: <i>sweet</i> (adj.)	Metáfora conceptual EL AGRADO ES DULCE	Tipo UNA PERSONA CON CARÁCTER AGRADABLE ES DULCE	Tipo UN MATERIAL QUE SE TRABAJA FÁCILMENTE ES DULCE	Ejemplos
OED	Sí	Sí	Sí	Sí
CAM	Sí	Sí	No	Sí
COED	Sí	Sí	No	Sí
MED	Sí	Sí	No	Sí

Tabla 16. Resultados del análisis basado en diccionarios del lema *sweet*.

De las 100 ocurrencias analizadas en nuestro análisis de corpus, 74 son casos de la metáfora conceptual EL AGRADO ES DULCE, mientras que el resto son casos no metafóricos. Además, hemos podido identificar 12 variantes de esta metáfora, siendo la más frecuente, con mucha diferencia, UNA PERSONA CON CARÁCTER AGRADABLE ES DULCE (34 casos). Es bastante frecuente que el adjetivo *sweet* se utilice junto a un sustantivo común o propio como vocativo (8 casos), a veces en exclamaciones como “*sweet Jesus*” (lit.: dulce Jesús) y “*sweet mama!*” (lit.: ¡dulce mamá!).

El siguiente tipo más frecuente es UN ACONTECIMIENTO AGRADABLE ES DULCE (13 casos). De los 13 casos que responden a este tipo, en 5 de ellos *sweet* se utiliza de forma independiente para caracterizar como agradable una acción o un suceso que ocurre contextualmente en el momento de enunciación, como en el ejemplo (13). El tercer tipo más frecuente de la metáfora conceptual EL AGRADO ES DULCE en inglés es UN ACTO DE HABLA AGRADABLE ES DULCE (5 casos). En 3 de estos 5 casos, se utiliza la expresión “*that is so sweet*” (lit.: eso es muy dulce) para referirse a un acto de habla inmediatamente anterior del interlocutor, como podemos ver en el ejemplo (14).

- (13) -Take your finger off the trigger. -Yeah. Sweet! 2010: *The Book of Eli*(película).
(Lit.: -Quita el dedo del gatillo. -Sí. ¡Dulce!).

(14)-You wore a shirt like this when I was a mere slip of a girl, and I'll never forget how handsome you looked in it. -Ah. That's so sweet of you, Princess... 2010 *Hannah Montana* (serie de TV).

(Lit.: -Tú llevabas una camiseta como esta cuando yo era una chiquilla, y nunca olvidaré lo guapo que estabas con ella. -Eso es muy dulce de ti, princesa...).

En cambio, no hemos encontrado ejemplos en el corpus del tipo UN MATERIAL QUE SE TRABAJA FÁCILMENTE ES DULCE. A continuación, ofrecemos en una tabla los resultados de nuestro análisis basado en corpus, indicando la metáfora conceptual y los tipos que hemos identificado, así como la cantidad de casos, entre paréntesis.

EL AGRADO ES DULCE (74)

UNA PERSONA CON CARÁCTER AGRADABLE ES DULCE	(34)
UN ACONTECIMIENTO AGRADABLE ES DULCE	(13)
UN ACTO DE HABLA AGRADABLE ES DULCE	(5)
LAS EMOCIONES AGRADABLES SON DULCES	(4)
LOS LUGARES AGRADABLES SON DULCES	(4)
LAS PARTES DEL CUERPO QUE CAUSAN AGRADO SON DULCES	(3)
LOS OLORES AGRADABLES SON DULCES	(3)
LOS SONIDOS AGRADABLES SON DULCES	(2)
LOS PERIODOS DE TIEMPO EN LOS QUE UNO ES FELIZ SON DULCES	(2)
UN OBJETO ESTÉTICAMENTE AGRADABLE ES DULCE	(2)
LAS OBRAS DE ARTE CON UNA ESTÉTICA AGRADABLE SON DULCES	(1)
LOS PENSAMIENTOS AGRADABLES SON DULCES	(1)

Tabla 17. Resultados del análisis basado en corpus del lema *sweet*.

4.2.2. *Salty* ('salado')

Los diccionarios consultados dan cuenta de varios significados metafóricos convencionalizados del adjetivo *salty*. Según aparece en los cuatro diccionarios, en inglés estadounidense coloquial *salty* indica un estado de irritación o enfado (“*angry, irritated*”). Según el CAM, *salty* se utiliza especialmente cuando dicho estado se produce sin una razón suficiente (“*unreasonable*”). El OED, el CAM y el MED aportan ejemplos, como “*he got salty with me because I wouldn't go out with him*” (Lit.: él se puso salado conmigo porque yo no iba a salir con él) (CAM), en los que siempre

aparece aplicado a personas o a sus acciones, y en los que dicho estado de ánimo aparece vinculado a una situación concreta o se muestra como algo pasajero.

Por otro lado, dos de los cuatro diccionarios, el OED y el COED, indican que *salty* se refiere a la cualidad de ser atrevido, mordaz u ofensivo (“*shrap*”, “*piquant*”, “*racy*”). El COED indica que, con este significado, *salty* se aplica sobre todo al humor. Solo el OED ofrece dos ejemplos de uso de este significado, en los que *salty* se aplica a actos de habla. En nuestra opinión, todos significados pueden explicarse por una metáfora conceptual que vincula el sabor salado con la emoción del enfado, a la que llamamos EL ENFADO ES SALADO. Los diccionarios dan cuenta de dos variantes de esta metáfora, UNA PERSONA ENFADADA ES SALADA, que permite aludir a un estado de ánimo temporal de irritación o enfado, y UN ACTO DE HABLA OFENSIVO ES SALADO, que se refiere actos de habla que manifiestan dicho estado de ánimo.

Por último, cabe mencionar que, según el OED, en el argot náutico estadounidense, cuando se aplica a un marinero, *salty* indica la cualidad de ser rudo (“*tough*”). Consideramos que este significado tiene una motivación metonímica, ya que los marineros están en contacto constante con el agua salada del mar. A partir de este contexto, el adjetivo *salty* permitiría aludir, en primer lugar, a las personas que trabajan en el mar, y metonímicamente, al carácter rudo que se asocia a los marineros según ciertos estereotipos culturales. En la siguiente tabla, indicamos la metáfora conceptual y las variantes que hemos identificado en este análisis basado en diccionarios.

Lema: <i>salty</i> (adj.)	Metáfora conceptual EL ENFADO ES SALADO	Tipo UNA PERSONA ENFADADA ES SALADA	Tipo UN ACTO DE HABLA OFENSIVO ES SALADO	Ejemplos
OED	Sí	Sí	Sí	Sí
CAM	Sí	Sí	No	Sí
COED	Sí	Sí	Sí	No
MED	Sí	Sí	No	Sí

Tabla 18. Resultados del análisis basado en diccionarios del lema *salty*.

En cuanto al análisis de corpus, hemos atestiguado varias ocurrencias de la metáfora EL ENFADO ES SALADO. De los 100 casos analizados, 6 casos responden a la metáfora EL ENFADO ES SALADO, mientras que el resto son casos no metafóricos. Además, hemos atestiguado 2 variantes de esta metáfora. A continuación, indicamos la

metáfora conceptual y las variantes que hemos atestiguado en nuestro corpus, indicando entre paréntesis el número de casos.

EL ENFADO ES SALADO (6)

UN ACTO DE HABLA OFENSIVO ES SALADO	(4)
UNA PERSONA ENFADADA ES SALADA	(2)

Tabla 19. Resultados del análisis basado en corpus del lema *salty*.

La variante UN ACTO DE HABLA OFENSIVO ES SALADO es la que más veces atestiguamos en nuestro corpus (4 casos). En muchas ocasiones, *salty* se aplica al lenguaje malsonante (3 casos), como se aprecia claramente en el ejemplo (15). También hemos encontrado dos casos de la variante UNA PERSONA ENFADADA ES SALADA (2 casos), aunque en las ocurrencias que hemos atestiguado, el contexto lingüístico no permite distinguir tan claramente el significado de ‘enfado’ como en los ejemplos de los diccionarios. Sin embargo, en el ejemplo (16) podemos apreciar que *salty* se usa para describir negativamente a un personaje de ficción.

(15) And then he says Cabron, which is kind of a salty word in Spanish. 2010, *NPR TalkNat* (programa de radio).

(Lit.: y entonces él dice Cabron, que es un especie de palabra salada en español).

(16) And imperfection was, and is, what makes the "TS" characters who they are, and the movies what they are. [...]; Slinky Dog is leashed to an inferior intellect. Hamm? A salty character at best. 2010 Anderson, John: *America*, 203(2), 20.

(Lit.: E imperfección fue, y es, lo que hace que los personajes de “TS” sean quienes son, y las películas lo que son. [...]; Slinky Dog está limitado a un intelecto inferior. Hamm? Un personaje salado en el mejor de los casos).

4.2.3. *Spicy* (‘picante’)

La búsqueda en los diccionarios revela que el adjetivo *spicy* presenta algunos significados metafóricos convencionalizados. Los cuatro diccionarios consultados indican que *spicy* expresa la cualidad de ser excitante o atractivo (“*interesting*”, “*exciting*”) por su mordacidad (“*pungent*”), por su contenido sexual (“*improper*”, “*involves sex*”), o en cualquier caso, por algo de alguna manera escandaloso (“*scandalous*”). Solo el OED y el CAM ofrecen ejemplos de uso, como “*spicy details*”

(lit.: detalles picantes) (CAM). Este significado puede explicarse por la metáfora conceptual LA EXCITACIÓN ES PICANTE.

Por otro lado, el OED indica que, en lenguaje coloquial, *spicy* puede indicar la cualidad ser elegante (“*full of smartness*”, “*smart-looking*”), y aporta algunos ejemplos, como “*a spicy dog-cart*” (lit.: un carruaje picante) (OED). Desde nuestro punto de vista, se trata de una metáfora conceptual diferente, a la que podemos llamar ELEGANTE ES PICANTE. A continuación, recogemos en la siguiente tabla las metáforas conceptuales que hemos identificado en nuestro análisis basado en diccionarios.

Lema: <i>spicy</i> (adj.)	Metáfora conceptual LA EXCITACIÓN ES PICANTE	Metáfora conceptual ELEGANTE ES PICANTE	Ejemplos
OED	Sí	Sí	Sí
CAM	Sí	No	Sí
COED	Sí	No	No
MED	Sí	No	No

Tabla 20. Resultados del análisis basado en diccionarios del lema *spicy*.

Por otro lado, de las 100 ocurrencias analizadas en nuestro análisis de corpus, hemos encontrado 8 casos de la metáfora conceptual LA EXCITACIÓN ES PICANTE, y en cambio, ninguno que podamos atribuir a la metáfora ELEGANTE ES PICANTE. Además, hemos encontrado 4 versiones específicas diferentes de LA EXCITACIÓN ES PICANTE. En la siguiente tabla, indicamos la metáfora conceptual y los tipos que hemos identificado en el corpus.

LA EXCITACIÓN ES PICANTE (8)

UN OLOR PICANTE ES EXCITANTE	(4)
UN ACONTECIMIENTO EXCITANTE ES PICANTE	(2)
UNA PERSONA ATREVIDA ES PICANTE	(1)
UN ACTO DE HABLA EXCITANTE ES PICANTE	(1)

Tabla 21. Resultados del análisis basado en corpus del lema *spicy*.

En cuanto a la variante UN OLOR EXCITANTE ES PICANTE, la relación del adjetivo *spicy* con lo excitante queda claramente reflejado en ejemplos como (17), en el que *spicy* se utiliza para calificar un perfume recomendado para personas atrevidas.

(17) This scent is bold, spicy, and just the thing for your live-out-loud BFF. 2010: *Redbook*, 215(6), 33.

(Lit.: Este perfume es atrevido, picante, y justo lo que necesitas para tu mejor amigo que vive corriendo riesgos).

En cuanto al resto de elaboraciones específicas de EXCITANTE ES PICANTE, en la mayoría de casos *spicy* tiene un significado claramente sexual, como podemos observar en el ejemplo (18), y en cualquier caso, se refiere a algo o alguien atrevido o escandaloso.

(18) Oh, my God! You look hot. Thanks, Ash. Cal? What do you think? I think you look... spicy. - Right? [...] Michael would never wear that. You asked for a surprise, and you got it. So enjoy your spicy hot out-and-proud man. 2010: *Greek* (serie de TV).

(Lit.: Oh, ¡Dios mío! Luces muy caliente. - Gracias, Ash. ¿Cal? ¿Tú qué opinas? Creo que luces... picante. -¿Verdad? [...] Michael nunca se pondría algo así. Pediste una sorpresa y aquí la tienes. Así que disfruta tu hombrepicante caliente fuera del armario).

4.2.4. *Bitter* ('amargo')

Los diccionarios de la lengua inglesa revelan que adjetivo *bitter* presenta varios significados metafóricos. Los cuatro diccionarios indican que *bitter* expresa la cualidad de manifestar hostilidad o resentimiento ("*angry*", "*hate*", "*harsh*"). Los cuatro diccionarios aportan ejemplos, como "*a bitter dispute*"(lit.: una amarga disputa) (MED). Cuando se aplica a personas, el CAM y el COED indican que *bitter* expresa un sentimiento causado por vivencias del pasado ("*in the past*", "*continue to feel angry*"), como en el ejemplo "*I feel very bitter about my childhood and all that I went through*" (lit.: me siento muy amargo por mi infancia y por todo lo que pasé) (CAM). El COED, además, indica que, en este sentido, *bitter* se aplica a peleas o conflictos.

Por otro lado, los cuatro diccionarios también recogen un significado por el que *bitter* indica un estado de profunda decepción o sufrimiento emocional, o bien la manifestación de dicho estado ("*grief*", "*disappointment*"), especialmente cuando se aplica a vivencias personales. Los cuatro diccionarios aportan ejemplos, como "*a great*

deal of bitter experience had taught him how to lose gracefully” (lit.: mucha experiencia amarga le enseñó cómo perder con elegancia) (COED). Por último, los cuatro diccionarios indican que, aplicado al clima, *bitter* indica un frío intenso que provoca dolor (“*extremely cold*”). Todos los diccionarios aportan ejemplos, como “*a bitter wind was blowing from the north*” (lit.: un viento amargo soplabla desde el norte) (MED).

Consideramos que estos significados responden a la metáfora conceptual LA AFLICCIÓN ES AMARGA, que permite aludir al dolor emocional, y en menor medida físico, en términos del sabor amargo. Además, los diccionarios dan cuenta de varias variantes más específicas de esta metáfora: UNA PERSONA RESENTIDA ES AMARGA, UN ENFRENTAMIENTO ENCARNIZADO ES AMARGO, UN SENTIMIENTO DOLOROSO ES AMARGO y EL FRÍO EXTREMO ES AMARGO. La siguiente tabla recoge la metáfora conceptual y las variantes que hemos identificado en el análisis del lema *bitter* en los diccionarios.

Lema: <i>bitter</i> (adj.)	OED	CAM	COED	MED
Metáfora conceptual LA AFLICCIÓN ES AMARGA	Sí	Sí	Sí	Sí
Tipo UNA PERSONA RESENTIDA ES AMARGA	Sí	Sí	Sí	Sí
Tipo UN ENFRENTAMIENTO ENCARNIZADO ES AMARGO	Sí	No	Sí	No
Tipo UN ACONTECIMIENTO DOLOROSO ES AMARGO	Sí	No	No	No
Tipo EL FRÍO EXTREMO ES AMARGO	Sí	Sí	Sí	Sí
Ejemplos	Sí	Sí	Sí	Sí

Tabla 22. Resultados del análisis basado en diccionarios del lema *bitter*.

En el análisis de corpus, de las 100 ocurrencias analizadas, 86 son casos de la metáfora conceptual LA AFLICCIÓN ES AMARGA, mientras que el resto son casos no metafóricos. Hemos detectado, además, 11 versiones más específicas de esta metáfora conceptual. En la siguiente tabla recogemos la metáfora conceptual y los tipos que hemos encontrado en nuestro corpus, indicando entre paréntesis el número de casos.

LA AFLICCIÓN ES AMARGA (86)

UN ACONTECIMIENTO DOLOROSO ES AMARGO	(29)
UNA PERSONA RESENTIDA ES AMARGA	(19)
UN ENFRENTAMIENTO ENCARNIZADO ES AMARGO	(9)

UN ACTO DE HABLA DOLOROSO ES AMARGO	(9)
UN SENTIMIENTO DOLOROSO ES AMARGO	(8)
EL FRÍO EXTREMO ES AMARGO	(4)
UN PENSAMIENTO DOLOROSO ES AMARGO	(3)
UN OLOR QUE CAUSA AFLICCIÓN ES AMARGO	(2)
UNA PARTE DEL CUERPO QUE MANIFIESTA AFLICCIÓN ES AMARGA	(1)
LOS PERIODOS DE TIEMPO EN LOS QUE UNO ES INFELIZ SON AMARGOS	(1)
UNA OBRA DE ARTE QUE CAUSA AFLICCIÓN ES AMARGA	(1)

Tabla 23. Resultados del análisis basado en corpus del lema *bitter*.

La versión que hemos documentado con más frecuencia es UN ACONTECIMIENTO DOLOROSO ES AMARGO (20 casos) que se aplica principalmente a experiencias que tienen un importante impacto emocional en uno. Entre los casos de esta variante, es bastante frecuente la expresión “*a bitter pill to swallow*” (lit.: una pastilla amarga para tragar”) (5 casos), en la que creemos que se produce una combinación de las metáforas conceptuales TRAGAR ES ACEPTAR y LA AFLICCIÓN ES AMARGA. También encontramos con cierta frecuencia la expresión “*until the bitter end*” (lit.: hasta el final amargo) (4 casos), que hace referencia al hecho de resistir cierta situación pese a que sea emocionalmente difícil, como podemos apreciar en el ejemplo (19).

(19) Perhaps as a result, many spouses in high-conflict or alcoholic marriages who once would have hung on until the bitter end are more likely to break free. 2010 Gail Sheehy: *Harpers Bazaar*, 3587, 189.

(Lit.: Quizá como resultado, muchas esposas en matrimonios alcohólicos o altamente conflictivos que una vez habrían aguantado hasta el final amargo tienen más probabilidades de liberarse).

En la mayoría de variantes, incluida UN ACONTECIMIENTO DOLOROSO ES AMARGO, el sabor amargo alude por lo general a sentimientos en los que predomina la tristeza. Sin embargo, en el tipo UN ENFRENTAMIENTO ENCARNIZADO ES AMARGO (9 casos) el sabor amargo alude a conflictos que involucran un gran enfado y aversión entre las partes. Por último, en cuanto al tipo UNA PERSONA RESENTIDA ES AMARGA (19 casos) encontramos tanto casos en los que predomina la tristeza como casos en los que predomina el enfado, y en consecuencia, un trato desapacible hacia los demás, como en

el ejemplo (20). En cualquier caso, esta variante siempre expresa un profundo sufrimiento emocional de la persona a la que se refiere.

(20) I'd become so bitter that I was poisoning Nan's life. 2010 Brad Aiken: *Questioning the Tree*.
(Lit.: Me había vuelto tan amargo que estaba envenenando la vida de Nan).

4.2.5. *Sour* ('ácido, agrio')

Los diccionarios muestran que existen algunos significados metafóricos del adjetivo *sour*. Los cuatro diccionarios contienen una acepción en la que *sour*, aplicado a personas, indica un carácter antipático o una actitud desagradable (“*unfriendly*”, “*in a bad mood*”). Los cuatro diccionarios ofrecen ejemplos, como “*Police, increasingly sour in mood, wonder aloud why the situation has been allowed to deteriorate*” (lit.: Police, cada vez más agrio de estado de ánimo, se pregunta en voz alta por qué se ha permitido que la situación se deteriore) (COED). El OED recoge además un significado metafórico amplio de *sour*, sin especificar el ámbito de aplicación, que indica la cualidad de causar desagrado (“*unpleasant*”, “*disagreeable*”) o de manifestarlo (“*peevish*”), y aporta el siguiente ejemplo: “*Michelangelo had a sad, sour time of it*” (lit.: Miguel Ángel tuvo un agrio momento triste) (OED). Por último, según el OED, *sour* puede indicar un clima húmedo, frío e inclemente, aunque no aporta ejemplos.

Todos estos significados metafóricos se corresponden con algunas versiones de la metáfora conceptual más general EL DESAGRADO ES ÁCIDO (o EL DESAGRADO ES AGRIO). En concreto, las variantes específicas a las que los diccionarios se refieren expresamente son UNA PERSONA DESAGRADABLE ES ÁCIDA y UN CLIMA DESAGRADABLE ES ÁCIDO. En la siguiente tabla indicamos la metáfora conceptual y las variantes que hemos identificado en nuestro análisis del lema *sour* basado en diccionarios.

Lema: <i>sour</i> (adj.)	Metáfora conceptual EL DESAGRADO ES ÁCIDO	Tipo UNA PERSONA DESAGRADABLE ES ÁCIDA	Tipo y UN CLIMA DESAGRADABLE ES ÁCIDO	Ejemplos
OED	Sí	Sí	Sí	Sí
CAM	Sí	Sí	No	Sí
COED	Sí	Sí	No	Sí
MED	Sí	Sí	No	Sí

Tabla 24. Resultados del análisis basado en diccionarios del lema *sour*.

En cuanto al análisis de corpus, de las 100 ocurrencias analizadas, 34 son casos de la metáfora conceptual EL DESAGRADO ES ÁCIDO, mientras que el resto son casos no metafóricos. Además, hemos identificado 9 variantes específicas de esta metáfora conceptual, que mostramos en la siguiente tabla, indicando entre paréntesis el número de casos encontrados en nuestro corpus.

EL DESAGRADO ES ÁCIDO (34)

UN ACONTECIMIENTO DESAGRADABLE ES ÁCIDO	(8)
UNA PERSONA CON UN CARÁCTER DESAGRADABLE ES ÁCIDA	(7)
UN OLOR DESAGRADABLE ES ÁCIDO	(7)
UNA PARTE DEL CUERPO QUE MANIFIESTA DESAGRADO ES ÁCIDA	(4)
UNA ECONOMÍA EN RECESIÓN ES ÁCIDA	(4)
LOS PENSAMIENTOS DESAGRADABLES SON ÁCIDOS	(1)
UN LUGAR DESAGRADABLE ES ÁCIDO	(1)
UN SENTIMIENTO DESAGRADABLE ES ÁCIDO	(1)
UN OBJETO ESTÉTICAMENTE DESAGRADABLE ES ÁCIDO	(1)

Tabla 25. Resultados del análisis basado en corpus del lema *sour*.

En cuanto a UNA PERSONA CON UN CARÁCTER DESAGRADABLE ES ÁCIDA (7 casos), en muchas ocasiones *sour* se refiere a un estado de ánimo malhumorado (4 casos), aunque también hemos encontrado casos en los que alude a una característica más o menos permanente de la personalidad. También resulta de gran interés el tipo UNA ECONOMÍA EN RECESIÓN ES ÁCIDA (4 casos), que mostramos en el ejemplo (21), ya que es posible que se trate de una variante propia del lenguaje económico especializado.

(21) [...] voters wanted to punish Obama and the Washington Democrats because the economy was sour or because they spent too much. 2010 Podhoretz, John: *The Liberal Crisis*.

(Lit.: [...] los votantes quisieron castigar a Obama y a los demócratas de Washington porque la economía era ácida o porque ellos gastaron demasiado).

La variante UN ACONTECIMIENTO DESAGRADABLE ES ÁCIDO, que es la más frecuente en nuestro corpus (8 casos), se refiere casi siempre a proyectos o situaciones que tienen una cierta duración en el tiempo y que fracasan. En estos casos, encontramos

habitualmente las expresiones “*go sour*” (lit.: ir ácido) (5 casos) o “*turn sour*” (volverse ácido) (1 caso), indicando un empeoramiento de dichas situaciones. También encontramos la expresión “*turn sour*” aplicada a la economía (1 caso). A continuación, mostramos un ejemplo de cada una de estas expresiones.

(22) And that change can only be understood against the background of a peace process gone sour.
2010 Gordon, Evelyn: *Ransoming Gilad Shalit*.

(Lit.: Y ese cambio solo puede ser entendido en el contexto de un proceso de paz que ha ido ácido).

(23) They were amongst the first employees to be let go when the economy turned sour.

(Lit.: Ellos estaban entre los primeros empleados en ser despedidos cuando la economía se volvió ácida). 2010: *Talk of the Nation* (programa de radio).

4.2.6. *Bland* (‘soso’)

Los diccionarios muestran un significado metafórico convencionalizado del adjetivo *bland*. Tres de los cuatro diccionarios, el CAM, el COED y el MED indican que *bland* expresa la cualidad de ser anodino, y por consiguiente, carecer de atractivo o interés (“*unexciting*”, “*boring*”), pero no especifican el tipo de entidades a las que se aplica. Los tres diccionarios aportan ejemplos, como “*a bland, 12-storey office block*” (lit.: un soso bloque de oficinas de 12 pisos) (COED). A partir de este significado, identificamos la metáfora conceptual LO ANODINO ES SOSO. La siguiente tabla recoge los resultados del análisis de *bland* basado en diccionarios.

Lema: <i>bland</i> (adj.)	Metáfora conceptual LO ANODINO ES SOSO	Variantes específicas de LO ANODINO ES SOSO	Ejemplos
OED	No	No	No
CAM	Sí	No	Sí
COED	Sí	No	Sí
MED	Sí	No	Sí

Tabla 26. Resultados del análisis basado en diccionarios del lema *bland*.

En nuestro análisis de corpus, de las 100 ocurrencias del lema *bland* analizadas, 70 son casos de la metáfora conceptual LO ANODINO ES SOSO y el resto son casos no metafóricos. Además, hemos diferenciado 12 variantes diferentes de esta metáfora

conceptual, que recogemos en la siguiente tabla, indicando entre paréntesis el número de casos encontrados.

LO ANODINO ES SOSO (70)

UNA PERSONA ANODINA ES SOSA	(20)
UNA OBRA DE ARTE ANODINA ES SOSA	(9)
UN ACTO DE HABLA ANODINO ES SOSO	(9)
LAS PARTES DEL CUERPO ANODINAS SON SOSAS	(9)
UN ACONTECIMIENTO ANODINO ES SOSO	(8)
UN OBJETO ANODINO ES SOSO	(5)
LOS COLORES ANODINOS SON SOSOS	(3)
UN LUGAR ANODINO ES SOSO	(3)
UNA LUZ ANODINA ES SOSA	(1)
LOS PERIODOS DE TIEMPO EN LOS QUE UNO SE ABURRE SON SOSOS	(1)
LOS PENSAMIENTOS ANODINOS SON SOSOS	(1)
UNA VIDA ANODINA ES SOSA	(1)

Tabla 27. Resultados del análisis basado en corpus del lema *bland*.

En general, los usos metafóricos de *bland* indican la cualidad de algo o de alguien no despertar excitación ni intensas emociones, y en consecuencia, ser poco atractivo. La variante que hemos encontrado con más frecuencia es UNA PERSONA ANODINA ES SOSA (20 casos), se refiere casi siempre a una personalidad débil o que resulta aburrida, pero también puede aludir a personas que, por su profesión, su trayectoria vital o sus circunstancias, son mediocres o carecen de interés, como se aprecia en el ejemplo (24). En cuanto a la variante UN OBJETO ANODINO ES SOSO (5 casos), cabe destacar que en 2 casos el adjetivo *bland* se refiere a ropa básica, es decir, con pocos colores y con formas simples, que no es llamativa y carece de atractivo, como vemos en el ejemplo (25).

(24) Her father was George Sheldon, a mediocre carpenter who worked with the construction crew. Her mother, a bland and forgettable woman, was assigned to the communal bakery. 2010 Gerritsen, Tess: *Ice cold: a Rizzoli & Isles novel*.

(Lit.: Su padre era George Sheldon, un carpintero mediocre que trabajaba con el equipo de construcción. Su madre, una mujer sosa y fácil de olvidar, fue asignada a la panadería comunal).

(25) She'd had no warm-weather clothes when she moved to the island, only a selection of bland basics her mother had bought her after the fire. 2011 Block, Brett Ellen: *The definition of wind: a novel*.

(Lit.: Ella no tenía ropa de abrigo cuando se mudó a la isla, solo una selección de básicos sosos que su madre le había comprado tras el incendio).

4.2.7. *Bittersweet* ('agridulce')

Los cuatro diccionarios del inglés recogen un significado metafórico del adjetivo *bittersweet*, que indica la cualidad de causar una combinación de placer o alegría ("happiness") y tristeza o desagrado ("sadness"). Los diccionarios no especifican a qué tipo de entidades se aplica el adjetivo *bittersweet*, aunque en los ejemplos que todos los diccionarios aportan, *bittersweet* se aplica a acontecimientos o pensamientos, y nunca a personas, como en "*bittersweet memories of his first appearance for the team*" (lit.: recuerdos agridulces de su primera aparición para el equipo) (COED). Este significado se puede explicar mediante la metáfora conceptual LA MEZCLA DE AGRADO Y DISGUSTO ES AGRIDULCE. En la siguiente tabla indicamos los resultados del análisis basado en diccionarios del adjetivo *bittersweet*, indicando la metáfora conceptual que hemos identificado y si hemos encontrado o no variantes específicas o ejemplos.

Lema: <i>bittersweet</i> (adj.)	Metáfora conceptual LA MEZCLA DE AGRADO Y DISGUSTO ES AGRIDULCE	Variantes específicas de MEZCLA DE AGRADO Y DISGUSTO ES AGRIDULCE	Ejemplos
OED	Sí	No	Sí
CAM	Sí	No	Sí
COED	Sí	No	Sí
MED	Sí	No	Sí

Tabla 28. Resultados del análisis basado en diccionarios del lema *bittersweet*.

En el análisis de corpus, de las 100 ocurrencias analizadas, 87 son casos de la metáfora conceptual LA MEZCLA DE AGRADO Y DISGUSTO ES AGRIDULCE. Además, hemos identificado 9 versiones de esta metáfora, siendo la más frecuente con diferencia, UN ACONTECIMIENTO AGRADABLE Y DESAGRADABLE ES AGRIDULCE (39 casos), en la que se alude a una situación o a una experiencia que causa una mezcla de emociones positivas y negativas, como en el ejemplo (26).

(26) Rodriguez had a bittersweetteaching experience. He had students who understood, and those who did not. 2012: <http://www.theepochtimes.com/> (blog).

En la siguiente tabla mostramos los resultados del análisis de corpus del lema *bittersweet*, indicando la metáfora conceptual y todos los tipos que hemos identificado.

LA MEZCLA DE AGRADO Y DISGUSTO ES AGRIDULCE (87)

UN ACONTECIMIENTO AGRADABLE Y DESAGRADABLE ES AGRIDULCE	(39)
UNA OBRA DE ARTE AGRADABLE Y DESAGRADABLE ES AGRIDULCE	(14)
UN PERIODO DE TIEMPO AGRADABLE Y DESAGRADABLE ES AGRIDULCE	(11)
UN SENTIMIENTO AGRADABLE Y DESAGRADABLE ES AGRIDULCE	(9)
LOS PENSAMIENTOS AGRADABLES Y DESAGRADABLES SON AGRIDULCES	(6)
UN ACTO DE HABLA AGRADABLE Y DESAGRADABLE ES AGRIDULCE	(3)
UNA PARTE DEL CUERPO EXPRESANDO AGRADO Y DISGUSTO ES AGRIDULCE	(3)
UN LUGAR AGRADABLE Y DESAGRADABLE ES AGRIDULCE	(1)
UN OLOR AGRADABLE Y DESAGRADABLE ES AGRIDULCE	(1)

Tabla 29. Resultados del análisis basado en corpus del lema *bittersweet*.

5. Discusión: análisis contrastivo de las metáforas de los sabores en español e inglés

5.1. Las metáforas del sabor dulce

En nuestro estudio de los adjetivos *dulce* y *sweet*, en el que nos hemos basado tanto en diccionarios como en corpus textuales, hemos constatado que el español y el inglés comparten una metáfora conceptual que vincula el sabor dulce con las sensaciones y las emociones placenteras, a la que hemos llamado EL AGRADO ES DULCE. Por tanto, nuestros datos confirman que esta metáfora conceptual, que otros investigadores ya habían sugerido sobre el inglés (Bagli, 2016; Kövecses, 2019), no sería exclusiva de esta lengua. Además, la prominencia de esta metáfora conceptual en inglés y en español es similar, dado que, de 100 ocurrencias analizadas en cada idioma, hemos atestiguado 74 casos en inglés y 65 casos en español.

Por otro lado, hemos comprobado que existen semejanzas y diferencias entre la forma en que el español y el inglés expresan lingüísticamente la metáfora conceptual EL AGRADO ES DULCE. Los datos del análisis basado en diccionarios y del análisis basado

en corpus indican que EL AGRADO ES DULCE se manifiesta lingüísticamente en 15 versiones específicas en español y en 13 versiones en inglés, por lo que podemos afirmar que en los dos idiomas EL AGRADO ES DULCE presenta un grado de elaboración similar. Además, la mayoría de las variantes que hemos identificado son comunes al español y al inglés. Sin embargo, las variantes UN CLIMA AGRADABLE ES DULCE y UNA TÉCNICA MÉDICA POCO DAÑINA ES DULCE, que sí hemos encontrado en español, no las hemos atestiguado en inglés, ni en el corpus ni en los diccionarios. Además, en nuestro análisis de corpus hemos encontrado algunas diferencias significativas en cuanto a la prominencia de algunos de estos tipos. En las dos lenguas, la variante UNA PERSONA CON CARÁCTER AGRADABLE ES DULCE es la más frecuente, pero nuestros datos sugieren que en inglés americano (34 casos) este tipo es significativamente más prominente que en español (16 casos). En cambio, la variante UN SONIDO AGRADABLE ES DULCE podría ser más prominente en español (11 casos) que en inglés (2 casos).

Por último, hemos encontrado algunas diferencias importantes respecto al comportamiento gramatical de las expresiones lingüísticas que responden a la metáfora conceptual EL AGRADO ES DULCE. Respecto a la variante UNA PERSONA CON CARÁCTER AGRADABLE ES DULCE, hemos detectado que en inglés es habitual utilizar el adjetivo *sweet* junto con un nombre común o propio como vocativo, no siendo así en español. En cuanto a la variante UN ACONTECIMIENTO AGRADABLE ES DULCE, en inglés el adjetivo *sweet* se utiliza de forma independiente para calificar acciones o acontecimientos que tienen lugar en el contexto situacional en el que se emite el enunciado (5 casos), mientras que en español no tenemos constancia de este tipo de usos. Por último, hemos encontrado 3 casos en inglés de la variante UN ACTO DE HABLA AGRADABLE ES DULCE, en que se utiliza la expresión “*that is so sweet*” (lit.: eso es muy dulce) para calificar la intervención inmediatamente anterior del interlocutor. En español, en cambio, no hemos atestiguado en nuestro corpus usos semejantes, sino que el adjetivo *dulce* suele aparecer calificando a sustantivos que indican actos de habla, como “dulces palabras”.

5.2. Las metáforas del sabor salado

El análisis de *salado* y *salty* revela importantes diferencias en cuanto a las metáforas conceptuales del sabor salado en español y en inglés. En español encontramos la metáfora conceptual LA GRACIA ES SALADA, que permite hablar de la emoción que sentimos ante estímulos humorísticos en términos gustativos. En cambio, en inglés el

sabor salado nos permite conceptualizar una emoción que generalmente considerada negativa, EL ENFADO, a través de la metáfora conceptual EL ENFADO ES SALADO. También hemos considerado la existencia de la metáfora conceptual ALGUIEN DESAGRADABLE ES SALADO en la variedad uruguaya del español, que podría estar relacionada con la metáfora EL ENFADO ES SALADO, pero no hemos encontrado suficiente evidencia al respecto.

Una vez que hemos comprobado que las metáforas conceptuales del sabor salado del español y del inglés no coinciden, no cabe analizar de forma contrastiva las expresiones metafóricas que responden a estas metáforas conceptuales. Sí que podemos mencionar que la metáfora EL ENFADO ES SALADO en inglés es poco prominente (6 casos) y no muy elaborada (2 tipos) en comparación con las metáforas conceptuales que hemos encontrado en otros sabores en inglés. Las dos versiones diferentes que hemos encontrado son UNA PERSONA ENFADADA ES SALADA y UN ACTO DE HABLA OFENSIVO ES SALADO. En español, por otra parte, la metáfora conceptual LA GRACIA ES SALADA también es muy poco prominente (3 casos) y poco elaborada en comparación con otras metáforas conceptuales de los sabores en español, ya que solo hemos encontrado dos variantes: UNA PERSONA GRACIOSA ES SALADA y UN ACTO DE HABLA GRACIOSO ES SALADO. Además, nuestro análisis basado en diccionarios sugiere que esta metáfora conceptual se manifiesta especialmente en lenguaje coloquial.

5.3. Las metáforas del sabor picante

Tras analizar los adjetivos *picante* y *spicy*, podemos afirmar que tanto en inglés como en español existe la metáfora conceptual LA EXCITACIÓN ES PICANTE, que permite referirse a la excitación emocional en términos del sabor picante. Si bien Bagli (2016: 89) ya identifica esta metáfora conceptual en la lengua inglesa, nuestro estudio aporta evidencia de que esta metáfora no es exclusiva del inglés. Es más, el análisis de corpus revela que LA EXCITACIÓN ES PICANTE es más prominente en español que en inglés americano, puesto que, de las 100 ocurrencias analizadas en cada lengua, 37 casos responden a la metáfora LA EXCITACIÓN ES PICANTE en español, frente a los 8 casos del inglés.

Nuestro análisis también sugiere que LA EXCITACIÓN ES PICANTE podría presentar un grado de elaboración ligeramente mayor en español que en inglés, puesto que hemos identificado 6 tipos en español y 4 en inglés. Todas las variantes que encontramos en

inglés las hemos atestiguado también en español, mientras que en español hemos encontrado otras dos que no aparecen en la lengua inglesa: UNA OBRA DE ARTE EXCITANTE ES PICANTE y UN OBJETO EXCITANTE ES PICANTE. Además, todas las variantes compartidas por las dos lenguas son más prominentes en español que en inglés, siendo especialmente relevante en el caso de la variante UN ACTO DE HABLA EXCITANTE ES PICANTE, de la que atestiguamos en 13 casos en español y en solo un caso en inglés. En cambio, no hemos encontrado diferencias significativas respecto a las características gramaticales de las expresiones metafóricas en ambas lenguas.

Por otro lado, en nuestro análisis de corpus hemos identificado la metáfora conceptual VULGAR ES PICANTE en español, que no existe en la lengua inglesa. VULGAR ES PICANTE, que según nuestros datos se circunscribe a la variedad chilena del español, es una metáfora conceptual menos prominente (2 casos) y menos elaborada (2 tipos) que LA EXCITACIÓN ES PICANTE. Las dos variantes que hemos atestiguado son UNA PERSONA VULGAR ES PICANTE y UN ACTO DE HABLA VULGAR ES PICANTE. En cambio, el análisis de diccionarios ha revelado la existencia en la lengua inglesa de una metáfora conceptual en un sentido casi opuesto: ELEGANTE ES PICANTE. Sin embargo, esta metáfora conceptual no la hemos atestiguado en nuestro corpus.

5.4. Las metáforas del sabor amargo

El análisis de los adjetivos *amargo* y *bitter* revela que el español y el inglés comparten la metáfora conceptual LA AFLICCIÓN ES AMARGA, que permite hablar del sufrimiento emocional, y en menor medida, del dolor físico, en términos del sabor amargo. Sin embargo, en ambas lenguas el domino meta no es idéntico, sino que apreciamos una diferencia significativa a nivel conceptual. Mientras que en español el sabor amargo se relaciona siempre con sentimientos en los que predomina la tristeza, en inglés el sabor amargo también puede aludir a sentimientos en los que predomina el enfado. En cualquier caso, tanto en español como en inglés, siempre se trata de un sentimiento profundo y doloroso, diferente, por ejemplo, del estado emocional pasajero de irritación que encontrábamos en la metáfora conceptual EL ENFADO ES SALADO en la lengua inglesa. Además, nuestros datos sugieren que la metáfora conceptual LA AFLICCIÓN ES AMARGA es levemente más prominente en inglés (86 casos) que en español (68 casos).

En el nivel de expresión lingüística, podemos afirmar que las dos metáforas conceptuales presentan un grado de elaboración similar, puesto que, entre el análisis basado en diccionarios y el análisis basado en corpus, hemos diferenciado 12 variantes de esta metáfora conceptual en español y 11 en inglés, siendo la mayoría de ellos coincidentes en ambas lenguas. También hemos comprobado que existen algunas variantes que existen en una lengua y que en cambio no encontramos en la otra. Es el caso, por ejemplo, de las variantes UN ENFRENTAMIENTO ENCARNIZADO ES AMARGO y EL FRÍO EXTREMO ES AMARGO, que atestiguamos en inglés con 9 y 4 casos respectivamente, pero que no encontramos en español. Por otro lado, el análisis de corpus revela diferencias relevantes en cuanto al grado de prominencia de algunos de los tipos que existen en ambas lenguas. La variante UN ACONTECIMIENTO DOLOROSO ES AMARGO es el tipo más frecuente tanto en español como en inglés, pero en inglés (29 casos) parece ser más prominente que en español (19 casos). En cuanto al tipo UNA PERSONA RESENTIDA ES AMARGA, lo hemos atestiguado mucho más en inglés (19 casos) que en español (5 casos), pero creemos que esto puede deberse a que en español suele usarse la forma derivada *amargado*, por lo que consideramos que sería necesario un análisis más amplio para hacer afirmaciones sobre el grado de prominencia de esta variante.

También hemos comprobado que existen similitudes en cuanto a la combinación de LA AFLICCIÓN ES AMARGA con otras metáforas conceptuales. En concreto, hemos atestiguado varios casos en español la expresión metafórica “un trago amargo” (3 casos) y en inglés de la expresión metafórica “*a bitter pill to swallow*” (lit.: una pastilla amarga para tragar) (5 casos). Ambas expresiones metafóricas suponen una combinación de las metáforas conceptuales TRAGAR ES ACEPTAR y LA AFLICCIÓN ES AMARGA, pero en inglés esta combinación se concreta en un elemento específico como es una pastilla, en español se alude al sustantivo más general *trago*.

Por otro lado, hemos atestiguado en español de la expresión lingüística “dejar algo un sabor amargo (en la boca)” (4 casos), mientras que en inglés no hemos encontrado ninguna expresión equivalente. La aparición de esta expresión metafórica sugiere que en español la metáfora conceptual LA AFLICCIÓN ES AMARGA tendría un grado de transparencia mayor en español que en inglés, ya que no solo se utiliza el descriptor del sabor en el dominio meta sin experimentar cambios, sino que se utilizan otros elementos propios del dominio fuente, como *sabor* y *boca*. Por último, hemos encontrado en inglés la expresión metafórica “*until the bitter end*” (lit.: hasta el final amargo), que no tiene equivalente en español.

5.5. Las metáforas del sabor ácido (y agrio)

El estudio de los adjetivos *ácido* y *agrio*, en español, y *sour*, en inglés, hemos comprobado la existencia en ambas lenguas de la metáfora conceptual EL DESAGRADO ES ÁCIDO (o EL DESAGRADO ES AGRIO), que permite aludir a sensaciones y emociones como la molestia o el disgusto en términos del sabor ácido o agrio. En español, tanto el adjetivo *ácido* como el adjetivo *agrio* son utilizados en las expresiones metafóricas de esta metáfora conceptual, aunque nuestro estudio de corpus sugiere que *agrio* (73 casos) se utiliza con más frecuencia de forma metafórica que el adjetivo *ácido* (36 casos). Teniendo en cuenta el alto número de ocurrencias metafóricas de *agrio*, cabe pensar que la metáfora conceptual EL DESAGRADO ES ÁCIDO es más prominente en español que en inglés (34 casos). También hemos considerado la existencia en el español de Honduras de la metáfora conceptual EXPERTO ES ÁCIDO, pero ante la poca evidencia de la que disponemos, consideramos esta metáfora conceptual solo como una posibilidad.

En el nivel de la expresión lingüística, nuestro análisis sugiere que no existen grandes diferencias en cuanto al grado de elaboración de la metáfora conceptual EL DESAGRADO ES ÁCIDO en español (11 tipos) y en inglés (9 tipos). Aunque la mayoría de las variantes las encontramos tanto en español como en inglés, hemos detectado algunas diferencias importantes. Nos parece muy relevante el hecho de que en inglés no atestiguamos ni en los diccionarios ni en el corpus la variante UN ACTO DE HABLA DESAGRADABLE ES ÁCIDO, mientras que en español esta es la variante más frecuente tanto con el adjetivo *ácido* (12 casos) como con el adjetivo *agrio* (29 casos). En cambio, en inglés hemos encontrado las variantes UNA ECONOMÍA EN RECESIÓN ES ÁCIDA (4 casos) y UN OBJETO ESTÉTICAMENTE DESAGRADABLE ES ÁCIDO (1 caso), que no atestiguamos en español. En cuanto a las variantes que hemos encontrado en las dos lenguas, no encontramos diferencias importantes en el grado de prominencia.

También hemos encontrado una diferencia interesante que tiene que ver con las combinaciones de las unidades léxicas del sabor con otros elementos en las expresiones metafóricas de EL DESAGRADO ES ÁCIDO. En inglés, *sour* se combina con cierta frecuencia con verbos que indican un cambio de estado. Más concretamente, encontramos las expresiones “*go sour*” (lit.: ir ácido) (5 casos) y “*turn sour*” (2 casos) (lit.: volverse ácido), que indican el deterioro de un proyecto o una situación. En cambio, en español solo encontramos un único caso de la expresión “volverse ácido”, que se aplica al carácter de una persona. En el futuro, sería interesante explorar si en

español o en inglés también se utilizan formas verbales relacionadas con el sabor para expresar un cambio de estado emocional, como por ejemplo *agriar*.

5.6. Las metáforas de la ausencia de sabor

Nuestro análisis de los adjetivos *soso* y *bland* ha revelado la existencia tanto en español como en inglés de la metáfora conceptual LO ANODINO ES SOSO, que permite referirnos a la falta de entusiasmo o de excitación que provoca alguien o algo en términos de la ausencia de sabor. Además, los resultados de nuestro estudio de corpus sugieren que esta metáfora conceptual podría ser ligeramente más prominente en español (84 casos) que en inglés (70 casos).

En el nivel de expresión lingüística, las expresiones metafóricas que hemos analizado de LO ANODINO ES SOSO en español y en inglés guardan muchas similitudes y unas pocas diferencias. El grado de elaboración lingüística de esta metáfora conceptual es similar, puesto que, en nuestro análisis de corpus, hemos encontrado 12 variantes de esta metáfora en español y 11 en inglés. Aunque la mayoría de variantes son comunes a ambos idiomas, hemos detectado algunas variantes que podrían ser específicas de una lengua, como UN TORO MANSO EN EL RUEDO ES SOSO, que podría constituir un caso de expresión metafórica propia del lenguaje de especialidad de la tauromaquia en español (6 casos), y que en cambio no existe en inglés. La variante más frecuente tanto en las dos lenguas es UNA PERSONA ANODINA ES SOSA, aunque nuestro análisis de corpus sugiere que podría ser levemente más prominente en español (29 casos) que en inglés (20 casos). En el resto de variantes no encontramos diferencias significativas en cuanto al grado de prominencia, así como tampoco encontramos diferencias respecto a las características gramaticales de las expresiones metafóricas de LO ANODINO ES SOSO.

5.7. Las metáforas del sabor agridulce

En nuestro análisis de los adjetivos *agridulce* y *bittersweet* hemos comprobado la existencia tanto en español como en inglés de la metáfora conceptual LA MEZCLA DE AGRADO Y DISGUSTO ES AGRIDULCE, que permite referirnos a sensaciones y emociones complejas, que un componente de agrado o de placer, pero también un componente de disgusto o tristeza. Nuestro análisis basado en corpus sugiere que esta metáfora es más prominente en inglés (87 casos) que en español (64 casos).

En el nivel lingüístico, podemos afirmar que el grado de elaboración de LA MEZCLA DE AGRADO Y DISGUSTO ES AGRIDULCE en español y en inglés es muy similar, puesto que hemos identificado 8 tipos en español y 9 en inglés. Todas las versiones más específicas de LA MEZCLA DE AGRADO Y DISGUSTO ES AGRIDULCE las hemos encontrado tanto en español como en inglés, salvo UN LUGAR AGRADABLE Y DESAGRADABLE ES AGRIDULCE, que solo la hemos atestiguado en la lengua inglesa (1 caso). La variante UN ACONTECIMIENTO AGRADABLE Y DESAGRADABLE ES AGRIDULCE es la más frecuente en las dos lenguas, pero nuestro análisis revela que es más prominente en inglés (39 casos) que en español (26 casos). En cuanto al resto de tipos que están presentes en ambos idiomas, todos presentan un grado de prominencia similar en español y en inglés.

Por último, hemos encontrado con mucha frecuencia en español la expresión metafórica “dejar algo un sabor agridulce (en la boca)” (18 casos), mientras que en inglés no encontramos ninguna expresión similar. Creemos que esto revela un mayor grado de transparencia de la metáfora conceptual en español que en inglés, ya que es habitual que se empleen muchos elementos del dominio fuente en las expresiones metafóricas, como *sabor* y *boca*.

5.8. Metáforas del sabor en el nivel genérico

Hasta este momento, hemos analizado y contrastado las metáforas conceptuales de varios sabores en español y en inglés en el nivel específico. A partir de las metáforas conceptuales que hemos propuesto, podemos establecer algunas metáforas conceptuales a nivel genérico, es decir, metáforas conceptuales que no vinculan dominios cognitivos particulares, sino conceptos abstractos que pueden manifestarse en diversos dominios cognitivos.

En cuanto a las metáforas de los sabores básicos, son metáforas compartidas por el español y el inglés EL AGRADO ES DULCE, LA EXCITACIÓN ES PICANTE, LA AFLICCIÓN ES AMARGA, y EL DESAGRADO ES ÁCIDO. Además, en español encontramos LA GRACIA ES SALADA, mientras que en inglés hemos identificado la metáfora conceptual EL ENFADO ES SALADO. Todas estas metáforas conceptuales del nivel específico responden a la metáfora conceptual del nivel general LAS EMOCIONES SON SABORES. Esta metáfora conceptual del nivel general permite explicar la gran mayoría de expresiones del lenguaje metafórico de los sabores en español y en inglés. Un caso diferente es el de las metáforas sinestésicas, en las que el dominio meta no tiene que ver con las emociones,

sino con la percepción sensorial más allá del sentido del gusto. También parecen ser diferentes algunas metáforas conceptuales dialectales o de las que tenemos menos evidencia, como VULGAR ES PICANTE, propia del español chileno.

También hemos identificado tanto en inglés como en español la metáfora conceptual LO ANODINO ES SOSO, que podemos relacionar con la metáfora conceptual de nivel general LA AUSENCIA DE EMOCIÓN ES AUSENCIA DE SABOR, que es congruente con LAS EMOCIONES SON SABORES. Por último, tenemos que considerar que el sabor agridulce no es un sabor básico en sí, sino que alude a una mezcla de dos sabores básicos. Por este motivo, la metáfora conceptual del nivel específico LA MEZCLA DE AGRADO Y DISGUSTO ES AGRIDULCE nos permite deducir la metáfora conceptual de nivel general LA COMBINACIÓN DE EMOCIONES ES LA COMBINACIÓN DE SABORES, que también es congruente con LAS EMOCIONES SON SABORES.

6. Conclusiones

En este trabajo hemos llevado a cabo un análisis del lenguaje metafórico en varios niveles, y hemos comprobado que las metáforas del sabor presentan una estructura jerárquica. En el nivel más abstracto encontramos las metáforas conceptuales de nivel general, que se refieren a categorías abstractas sin especificar el tipo de estímulo gustativo. En el nivel específico, encontramos las metáforas conceptuales en las que se ven implicados los sabores individualmente, y que se relacionan con emociones determinadas. Por último, hemos comprobado que las metáforas conceptuales se concretan en versiones más específicas. A modo de ejemplo, en el siguiente esquema ilustramos la estructura jerárquica de LA EXCITACIÓN ES PICANTE.

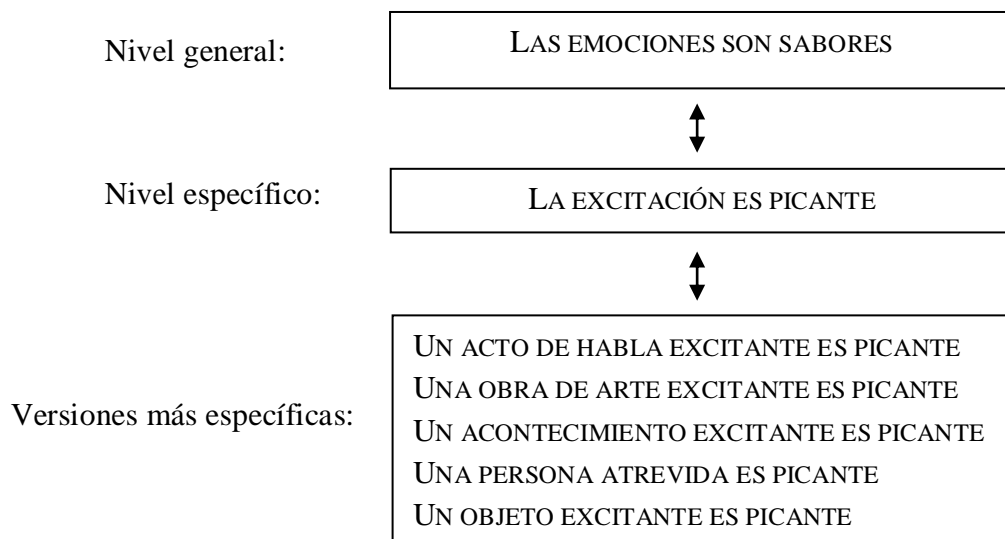


Imagen 2. Estructura jerárquica de la metáfora LA EXCITACIÓN ES PICANTE.

Hemos comprobado que la variación interlingüística del lenguaje metafórico tiene lugar en varios niveles. El único nivel en el que no hemos encontrado variación es el nivel general. Las metáforas conceptuales del nivel general que hemos identificado, que son LAS EMOCIONES SON SABORES, LA AUSENCIA DE EMOCIÓN ES AUSENCIA DE SABOR y LA COMBINACIÓN DE EMOCIONES ES LA COMBINACIÓN DE SABORES, son comunes al español y al inglés.

En cambio, sí hemos encontrado una cierta variación en las metáforas conceptuales de nivel específico. La mayoría de estas metáforas conceptuales existen tanto en español como en inglés, como por ejemplo EL AGRADO ES DULCE o LA AFLICCIÓN ES AMARGA. Sin embargo, el sabor salado permite conceptualizar emociones diferentes en ambas lenguas. En español, el sabor salado permite aludir a la gracia o a la hilaridad que sentimos los seres humanos ante el humor, mediante la metáfora conceptual LA GRACIA ES SALADA. En cambio, en inglés, con el sabor salado podemos referirnos al estado de ánimo del enfado, mediante la metáfora conceptual EL ENFADO ES SALADO. Este caso es una nueva evidencia de que un estímulo sensorial en el que intervienen las mismas bases biológicas en todos los seres humanos puede dar lugar a diferentes metáforas conceptuales en varias lenguas, debido a que la experiencia en un entorno cultural específico modela nuestra forma de conceptualizar la experiencia física.

También hemos encontrado un caso en el que, siendo una metáfora conceptual común a los dos idiomas, existe una cierta variación en cuanto al rango del dominio meta. Es el caso de la metáfora conceptual LA AFLICCIÓN ES AMARGA, que en ambas lenguas permite referirnos al sufrimiento emocional en términos del sabor amargo. Mientras que en español el sabor amargo solo permite aludir a sentimientos en los que predomina la tristeza, en inglés también sirve para referirse a sentimientos en los que predomina el enfado, siempre que se trate de un sentimiento que cause un profundo dolor emocional. Además, hemos encontrado diferencias en la prominencia de algunas metáforas conceptuales, como LA EXCITACIÓN ES PICANTE, que es significativamente más prominente en español que en inglés.

En el nivel de expresión lingüística, hemos encontrado poca variación en cuanto al grado de elaboración de las metáforas conceptuales, es decir, que cada metáfora conceptual presenta una cantidad similar de versiones concretas en español y en inglés. En las metáforas conceptuales con mayor variación en este sentido, hay una diferencia

máxima de dos tipos, como LA EXCITACIÓN ES PICANTE, que es ligeramente más prominente en español (6 tipos) que inglés (4 tipos). Aunque muchas de las versiones específicas de las metáforas conceptuales son compartidas, hemos encontrado bastantes versiones concretas que son específicas de una de las lenguas, como UN ACTO DE HABLA DESAGRADABLE ES ÁCIDO, que solo se encuentra en español. Además, algunas de estas variantes son propias de lenguajes de especialidad, como UNA ECONOMÍA EN RECESIÓN ES ÁCIDA, que es específica de la lengua inglesa. Algunas versiones existentes en ambas lenguas también muestran variación en cuanto al grado de prominencia, como UNA PERSONA CON CARÁCTER AGRADABLE ES DULCE, que es más prominente en español que en inglés.

Por otro lado, existe una variación en cuanto a las características gramaticales de las expresiones metafóricas. Por ejemplo, la variante UN ACONTECIMIENTO AGRADABLE es dulce da lugar a expresiones metafóricas en inglés en las que el adjetivo *sweet* se usa de forma autónoma en un enunciado para calificar una acción o un acontecimiento que tiene lugar en el contexto situacional. En cambio, en español no existen expresiones metafóricas similares, dado que el adjetivo *dulce* no se utiliza de forma independiente. También existen diferencias en cuanto a la combinación de las unidades léxicas metafóricas con otros elementos, como en el caso de la metáfora EL DESAGRADO ES ÁCIDO. Mientras que en inglés es habitual encontrar el adjetivo *sour* con verbos que indican un cambio, como “*go*” y “*turn*”, en español estas combinaciones son mucho menos frecuentes. Por último, hemos encontrado algunas diferencias respecto al grado de transparencia de las expresiones metafóricas, debido a la alta frecuencia de expresiones como “dejar algo un sabor agri dulce (en la boca)”. La presencia de varios elementos propios del dominio fuente de la percepción gustativa indica que estas expresiones metafóricas son altamente transparentes.

Además de la variación interlingüística, también hemos detectado casos de variación intralingüística del lenguaje metafórico, en particular, y del lenguaje figurado, en general. Esta variación intralingüística se encuentra a nivel diatópico, como en el caso de la metonimia ESTAR SALADO POR TENER MALA SUERTE, que es exclusiva de ciertas zonas de América Latina, pero también en el nivel difásico, como en el caso de la metáfora conceptual LA GRACIA ES SALADA, que se expresa especialmente en el lenguaje coloquial. Sería interesante profundizar en la variación intralingüística del lenguaje metafórico en futuras investigaciones.

En definitiva, hemos comprobado que la variación del lenguaje metafórico se produce tanto en el nivel de la organización conceptual como en el nivel de la expresión lingüística. La variación de las expresiones metafóricas puede identificarse mediante la observación de varios parámetros, como el grado de prominencia, el grado de elaboración o el grado de transparencia, entre otros. Este trabajo aporta nueva evidencia de la diversidad del lenguaje metafórico y refuerza la idea de que es necesario dedicar atención a las expresiones metafóricas en la enseñanza de segundas lenguas. Por último, nuestro estudio permite guiar la enseñanza del lenguaje metafórico de los sabores en español o en inglés, ya que las diferencias que hemos identificado entre ambos idiomas anticipan las dificultades de los aprendientes, lo que constituye la finalidad última de este análisis contrastivo.

7. Propuesta didáctica

A continuación, ofrecemos una propuesta didáctica original, a la que hemos titulado “¿A qué saben tus sentimientos?”, que aborda las expresiones metafóricas de los sabores en español. Uno de los primeros dilemas al que nos enfrentamos fue determinar a qué nivel de competencia era conveniente dirigir la secuencia de actividades. En el apartado “nociones específicas” del PCIC solo se incorpora uno de los descriptores del sabor que hemos analizado en este trabajo con un significado metafórico: *amargo* (“un sentimiento amargo”), y lo sitúa en el nivel C1. Creemos que esto se debe a la falta de representación del lenguaje metafórico que identifica Masid (2015), ya que muchos de los adjetivos se utilizan de forma metafórica con una gran frecuencia, incluso mayor que los significados literales, tal como revela nuestro estudio de corpus. Por este motivo, consideramos que muchos de los significados metafóricos de los sabores deberían ser incluidos en el PCIC en niveles intermedios (B). Aunque estos significados no aparecen con la misma frecuencia, consideramos beneficioso enseñarlos todos a la vez, ya que responden a una misma metáfora conceptual de nivel general, LAS EMOCIONES SON SABORES. Por este motivo, hemos decidido diseñar esta propuesta didáctica de tal forma que pueda ser aprovechada por estudiantes de todo el nivel intermedio, tanto de B1 como de B2.

Nuestra secuencia de actividades sigue un enfoque metodológico mixto. Por un lado, empleamos el enfoque basado en la actuación (Lindstromberg y Boers, 2005; Saaty, 2019), que persigue el desarrollo de la conciencia metafórica de los estudiantes.

Por otro lado, seguimos un enfoque comunicativo, de tal forma que el aprendizaje de las expresiones metafóricas se lleva a cabo de forma contextualizada con el objetivo de realizar un acto comunicativo determinado: dar un discurso de graduación. En la siguiente tabla encontramos la ficha técnica de nuestra propuesta didáctica.

¿A qué saben tus sentimientos?	
Nivel	B
Destinatarios	Estudiantes anglófonos adolescentes o adultos
Duración	Una sesión y media (50 min. + 20 min.), 30 min. de trabajo en casa.
Objetivos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Promover la conciencia metafórica implícitamente, reparando en la motivación de las metáforas de los sabores a través de la actuación. 2. Identificar semejanzas y diferencias entre las metáforas conceptuales de los sabores en la cultura de origen y en la cultura meta. 3. Reconocer diferencias de uso de las expresiones metafóricas de los sabores en la lengua materna y en la lengua meta. 4. Producir un discurso de graduación en el que se expresen emociones, utilizando las expresiones metafóricas de los sabores.
Contenidos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Expresiones metafóricas de las unidades léxicas <i>dulce, salado, amargo, agrio, ácido, picante, soso y agridulce</i>. 2. La expresión de las emociones en un discurso de graduación.
Dinámicas	Individual, en parejas, en grupos.
Destrezas	Comprensión escrita, comprensión oral, expresión escrita, expresión oral, interacción oral.
Materiales	Alimentos variados, la plantilla que proporcionamos, papel y lapicero o bolígrafo.

Tabla 30. Ficha técnica de la propuesta didáctica “¿A qué saben tus sentimientos?”.

7.1. Guía para el profesor

Actividad 1. “Saborea”	
Duración	25 minutos
Objetivos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Activar el conocimiento conceptual previo de los estudiantes. 2. Tomar conciencia de la existencia de las metáforas conceptuales de los sabores de forma implícita. 3. Reconocer la motivación fisiológica de las metáforas de los sabores.
Procedimiento	<ol style="list-style-type: none"> 1. El profesor debe preparar siete alimentos diferentes, uno por cada sabor (dulce, salado, ácido/agrio, picante, amargo, soso y agridulce), y debe presentarlos en bolsas o cajas opacas. 2. Los estudiantes deben preparar una hoja de papel y un bolígrafo. 3. Con los ojos cerrados, los estudiantes proceden a probar uno por uno los alimentos. Cada vez que prueban un alimento, deben escribir en el folio una persona, un lugar y una vivencia personal que les haga sentir de forma similar a ese sabor. 4. Los alumnos deben poner en común con un compañero sus respuestas y el motivo de haber escrito tales respuestas. Además, algunos voluntarios pueden compartirlo con el resto de la clase.
Sugerencias metodológicas	<p>La elección de los alimentos puede variar en función de la disponibilidad. Una opción sencilla sería cortar rodajas de pan y agregar condimentos representativos de cada sabor (azúcar, sal, tabasco...). Otras sugerencias son:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Chocolate con leche, algodón de azúcar, repostería (dulce). - Patatas fritas industriales, palomitas de maíz (salado). - Limón, pomelo, manzana verde (ácido/agrio). - Café, cacao puro, rúcula, regaliz negro (amargo). - Guindilla, curry picante, banderilla de encurtidos (picante). - Oblea, pan, tortitas de arroz inflado (soso). - Salsa agridulce oriental (agridulce).

Tabla 31. Indicaciones sobre la actividad 1 “saborea”.

Actividad 2. “Final de curso”.	
Duración	10 minutos
Objetivos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Activar el conocimiento previo sobre el género textual del discurso de graduación. 2. Interpretar el significado de las expresiones metafóricas de los sabores en español de forma contextualizada. 3. Tomar conciencia de las metáforas conceptuales que vinculan los sabores con las emociones en español de forma implícita.
Procedimiento	<ol style="list-style-type: none"> 1. Los alumnos leen individualmente el texto que proponemos. 2. A partir del significado contextual de cada adjetivo del sabor, deben asignar un emoticono y una emoción a cada sabor. 3. A continuación, se lleva a cabo la puesta en común de la actividad.

Tabla 32. Indicaciones sobre la actividad 2 “final de curso”.

Actividad 3. “La expresión intrusa”.	
Duración	15 minutos
Objetivos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Reconocer y comprender las expresiones metafóricas de los sabores que son propias del español. 2. Identificar las expresiones transferidas de la lengua materna que no se usan en español. 3. Reforzar la transferencia positiva de las expresiones metafóricas comunes a la lengua de origen y la lengua meta.
Procedimiento	<ol style="list-style-type: none"> 1. Individualmente, los estudiantes deben identificar el enunciado inadecuado o extraño de cada grupo de tres enunciados. 2. A continuación, se deben poner en común las respuestas.
Sugerencias metodológicas	En esta actividad es conveniente que el docente conozca las expresiones metafóricas de los sabores en inglés, para que pueda alertar sobre las diferencias existentes entre la L1 y la L2. Si no se tienen conocimientos avanzados de inglés, es muy recomendable consultar previamente los resultados de este trabajo.

Tabla 33. Indicaciones sobre la actividad 3 “la expresión intrusa”.

Actividad 4. Exprésate.	
Duración	30 minutos de trabajo en casa + 20 minutos de tiempo de clase.
Objetivos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Producir expresiones metafóricas de los sabores en español. 2. Escribir y declamar un emotivo discurso de graduación. 3. Promover el compañerismo y el espíritu de grupo.
Procedimiento	<ol style="list-style-type: none"> 1. Al final de la primera sesión, se deben dar las instrucciones de esta actividad. 2. En casa, cada alumno de redactar un discurso de graduación o de final de curso, en el que exprese sus sentimientos hacia lo vivido a lo largo del curso/taller/asignatura de ELE, utilizando para ello al menos 5 expresiones metafóricas de los sabores. También debe practicar y la pronunciación del discurso. 3. En la segunda sesión, los alumnos deben ponerse de pie frente a sus compañeros y leer uno por uno sus discursos, declamando. 4. Una vez leídos todos los discursos, los estudiantes deben votar cuál ha sido el mejor.
Sugerencias metodológicas	Sería muy motivador para los estudiantes que el docente redactase también su propio discurso, expresando su satisfacción ante el buen trabajo realizado por los alumnos a lo largo del curso. También es recomendable premiar al alumno que ha escrito el mejor discurso.

Tabla 34. Indicaciones sobre la actividad 4 “exprésate”.

7.2.Plantilla con las actividades

1. Saborea.

1.1. Te proponemos que, con los ojos cerrados, pruebes una serie de alimentos que el profesor o la profesora te va proporcionar. Cuando pruebes un alimento, debes asociar su sabor con una persona, con un lugar y con una vivencia personal que te hayan hecho sentir de forma similar, y a continuación, puedes escribirlos en un folio.

1.2. ¿Qué tienen entre sí en común la persona, el lugar y la vivencia personal que has asociado a cada alimento? Comenta con tus respuestas con un compañero o compañera y explica por qué has relacionado dichos elementos con el alimento correspondiente.

2. Final de curso.








2.1. Carlos va a dar el discurso de graduación del máster que ha cursado este año. Su discurso está lleno de adjetivos que indican sabores, pero que en este caso no se refieren a la comida. Lee el texto con atención y subraya los sabores que encuentres.

Queridos compañeros y compañeras:

Hoy damos por finalizado el curso 2019-2020 del máster de español e inglés como lenguas extranjeras y he de decir que tengo una sensación agridulce. Durante este tiempo, he disfrutado de poder trabajar con personas maravillosas, como Lupe, una chica muy salada que siempre anda haciendo bromas, o como Anna, que con su humor ácido expresa lo que muchos piensan, pero no se atreven a decir. Sin ellas y sin el resto de compañeros, la universidad sería un lugar soso y excesivamente serio. Tener que despedirme de vosotros me deja un sabor amargo en la boca.

Quiero aprovechar este discurso para felicitar a Katia, porque el nacimiento de su bebé, Alicia, ha sido una de las mejores noticias que hemos recibido este año. Todavía recuerdo cómo los rumores picantes sobre su posible embarazo se confirmaron un lunes por la noche, entre aplausos y lágrimas de emoción, en el edificio polivalente. Como este, me llevo muchos recuerdos dulces del máster y de todos los que formáis parte, aunque el final del curso haya estado marcado por un agrio confinamiento que nadie podía prever. Os deseo un futuro estupendo tanto en lo personal como en lo profesional. Muchas gracias.

2. 2. A continuación, a partir del significado que tienen en el discurso, asocia cada uno de los sabores que has subrayado con uno de los siguientes emoticonos, que indican una emoción. Hay una excepción: los sabores *ácido* y *agrio* expresan la misma emoción.

						
Placer, agrado	Tristeza	Hilaridad, gracia	Excitación	Disgusto, desagrado	Falta de emociones	Mezcla de emociones

2. 3. Piensa en los elementos que habías escrito en la actividad 1 y en las emociones que has asignado a cada sabor en el apartado anterior. ¿Se asocian los sabores a las mismas emociones en tu lengua materna? ¿Qué similitudes y diferencias encuentras?

3. La expresión intrusa.

Ahora que ya sabes con qué emociones pueden expresar en español los sabores, vamos a aprender a usarlos correctamente. Para ello, te presentamos una serie de enunciados en los que aparecen sabores expresando emociones. En cada grupo de tres enunciados, hay un “intruso”, es decir, hay un enunciado que es extraño en español. Descubre cuál es.

a) Alicia tiene una sonrisa muy dulce que gusta a todo el mundo. b) Roberto, nuestro vecino del quinto, es un anciano muy dulce. c) Dulce corazón, ¿puedes pasarme la sal?
a) Alejandra es cantante y tiene una voz muy dulce. b) Mamá, he aprobado el examen de conducir. – ¡Dulce! c) Guardo un recuerdo muy dulce el día que la conocí.
a) Eva me ha caído genial, es muy salada. b) Antonio se pone muy salado cuando pierde, ¡no se le puede decir nada! c) El título suena muy salado en inglés, pero la traducción al español no consigue el mismo efecto.
a) Ese día, Jorge se sentía muy picante, así que decidió salir de fiesta para ligar. b) El artículo se hacía eco de la picante polémica causada por los comentarios de Piqué sobre la selección española de fútbol.

c) Las últimas películas de Woody Allen son especialmente picantes, por eso están clasificadas como películas para adultos.
a) En Alaska en invierno es imprescindible protegerse del viento amargo. b) Sentí una amarga desilusión cuando me despidieron del trabajo. c) Aquellas amargas palabras le hicieron llorar.
a) Vicente estaba muy amargo esos días, no podía contener la rabia que sentía. b) Guardo un recuerdo amargo de aquellos días. c) La derrota fue muy amarga.
a) Aquel suspenso fue una pastilla amarga para tragar. b) Su salida de la casa me dejó un amargo sabor en la boca durante horas. c) La muerte de su amigo fue un amargo trago.
a) Marta hizo una crítica ácida sobre la falta de honestidad de la clase política. b) En el año 2020 la economía se volvió ácida debido a la crisis sanitaria. c) <i>Ocho apellidos vascos</i> es una ácida comedia que retrata la rusticidad del País Vasco.
a) En el parlamento se vivió un agrio debate sobre la corrupción. b) <i>El hoyo</i> es una agria película sobre la miseria moral del ser humano. c) El proyecto de investigación se puso agrio por la falta de financiación.
a) Hoy me siento muy sosa, no tengo ganas de hacer nada. b) La corrida de toros fue un fracaso porque los toros eran muy sosos. c) David es un chico muy soso, nunca dice nada divertido ni interesante.
a) Mudarse a otro país suele ser una experiencia agridulce. b) Sacar un cinco en el examen me dejó un sabor agridulce en la boca. c) Juan tiene un carácter agridulce, porque no es del todo simpático, pero tampoco antipático.

4. Exprésate.

Escribe un emotivo discurso de graduación sobre el curso de español al que estás asistiendo. Para ello, debes utilizar al menos cinco sabores diferentes para expresar tus sentimientos sobre lo que has vivido, las personas que has conocido, lo que has aprendido, etc. Practica la pronunciación y léelo en voz alta a tus compañeros.

Referencias bibliográficas

- Academia Chilena (1978). *Diccionario del habla chilena*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
- Acquaroni Muñoz, Rosana (2008). *La incorporación de la competencia metafórica (CM) a la enseñanza-aprendizaje del español como segunda lengua (L2) a través de un taller de escritura creativa: estudio experimental* (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid.
- Acquaroni Muñoz, Rosana y Suárez Campos, Laura (2019). El desarrollo de la competencia metafórica en la enseñanza del español LE/L2. En I. Ibarretxe Antuñano, T. Cadierno López y A. Castañeda Castro (eds.), *Lingüística cognitiva y español LE/L2* (pp. 371-391). Londres: Routledge.
- Alonso Alonso, María Rosa (2002). *The role of transfer in second language acquisition*. Vigo: Servicio de Publicacións da Universidade de Vigo.
- Bachman, Lyle. F. (1990). *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford: Oxford University Press.
- Bagli, Marco (2016). *Tastes we've lived by: The linguistic conceptualization of the sense of Taste in English* (Tesis doctoral no publicada). Università degli Studi di Perugia.
- Bagli, Marco (2017). Tastes We've Lived By. Taste Metaphors in English. *Textus*, 30(1), 33-48.
- Bagli, Marco (2018). Defining taste in English informant categorization. En A. Baicchi, R. Digonnet y J. Sanford (eds.), *Sensory perceptions in language, embodiment and epistemology* (pp. 155-175). Cham: Springer.
- Barcelona Sánchez, Antonio (2001). On the systematic contrastive analysis of conceptual metaphors: Case studies and proposed methodology. En M. Pütz, S. Niemeier y R. Dirven (eds.), *Applied cognitive linguistics II: Language pedagogy* (pp. 117-146). Berlin: de Gruyter.
- Boers, Frank (2000). Metaphor awareness and vocabulary retention. *Applied linguistics*, 21(4), 553-571.

- Boers, Frank (2001). Remembering figurative idioms by hypothesising about their origin. *Prospect*, 16(3), 35-43.
- Boers, Frank (2003). Applied linguistics perspectives on cross-cultural variation in conceptual metaphor. *Metaphor and Symbol*, 18(4), 231-238.
- Boers, Frank (2004). Expanding learners' vocabulary through metaphor awareness: What expansion, what learners, what vocabulary?. En M. Achard y S. Niemeier (eds.), *Cognitive linguistics, second language acquisition, and foreign language teaching* (pp. 211-232). Berlin: Mouton de Gruyter.
- Boers, Frank y Littlemore, Jeannette (2000). Cognitive style variables in participants' explanations of conceptual metaphors. *Metaphor and symbol*, 15(3), 177-187.
- Bosque Muñoz, Ignacio (dir.) (2004). *REDES: diccionario combinatorio del español contemporáneo*. Madrid: SM.
- Caballero, Rosario y Ibarretxe Antuñano, Iraide (2009). Ways of perceiving, moving, and thinking: Re-vindicating culture in conceptual metaphor research. *Cognitive Semiotics*, 5(1-2), 268-290.
- Cameron, Lynne y Maslen, Robert (eds.) (2010). Metaphor analysis. *Research practice in Applied Linguistics, Social Sciences and the Humanities*. London: Equinox.
- Charteris-Black, Jonathan (2002). Second language figurative proficiency: A comparative study of Malay and English. *Applied linguistics*, 23(1), 104-133.
- Chen, Yi-Chen, y Lai, Huei-ling (2014). The influence of cultural universality and specificity on EFL learners' comprehension of metaphor and metonymy. *International Journal of Applied Linguistics*, 24(3), 312-336.
- Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Cuenca Ordinyana, Maria Josep y Hilferty Longanecker, Joseph Clarence (1999). *Introducción a la lingüística cognitiva*. Barcelona: Ariel.
- Cummins, Jim (2008). Teaching for transfer: Challenging the two solitudes assumption in bilingual education. En N. Hornberger (ed.), *Encyclopedia of language and education* (vol. 5) (pp. 65-75). Springer.

- Danesi, Marcel (1988). The development of metaphorical competence: A neglected dimension in second language pedagogy. En A. N. Mancini, P. Giordano y P. R. Baldini (eds.), *Selected papers from the Proceedings of the Third Annual Conference of the American Association of Teachers of Italian* (pp. 1–10). River Forest, IL: Rosary College.
- Danesi, Marcel (1992). Metaphor and classroom second language learning. *Romance Languages Annual*, 3, 189-194.
- Danesi, Marcel (2003). *Second language teaching. A view from the right side of the brain*. Dordrecht: Kluwer Academy Publishers.
- Danesi, Marcel (2008). Conceptual errors in second-language learning. En S. De Knop y T. De Rycker (eds.), *Cognitive Approaches to Pedagogical Grammar: A Volume in Honour of René Dirven* (pp. 231-256). Berlin: Mouton de Gruyter.
- Deignan, Alice (2005). *Metaphor and Corpus Linguistics*. Amsterdam: John Benjamins.
- Deignan, Alice, Gabryś-Barker, Danuta y Solska, Agnieszka (1997). Teaching English metaphors using cross-linguistic awareness-raising activities. *ELT journal*, 51(4), 352-360.
- Dong, Yu Ren (2004). Don't keep them in the dark! Teaching metaphors to English language learners. *The English Journal*, 93(4), 29-35.
- Gardner, Howard (1983). *Frames of mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books.
- Farias, Emilia. M. P. y Lima, Paula Lenz Costa (2010). Metaphor and foreign language teaching. *DELTA: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada*, 26(SPE), 453-477.
- Galindo Merino, María del Mar (2012). *La lengua materna en el aula de ELE*. Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE).
- Gómez Vicente, Lucía (2012). *Conceptualización y expresión lingüística del evento emocional en español (L1/L2) y francés: un enfoque cognitivo: análisis lingüístico y proposición didáctica* (Tesis doctoral). Université de Grenoble.
- Gómez Vicente, Lucía (2013). L'expression métaphorique de l'évènement émotionnel en français (L1) et en espagnol (L1/L2): les images schéma haut/bas et

- dedans/dehors. Analyse descriptive et proposition didactique. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 10(1), 81-102.
- Gómez Vicente, Lucía (2019). La expresión de las emociones en la enseñanza del español LE/L2. En I. Ibarretxe Antuñano, T. Cadierno López y A. Castañeda Castro (eds.), *Lingüística cognitiva y español LE/L2* (pp. 340-370). Londres: Routledge.
- Gutiérrez Pérez, Regina (2017). Teaching Conceptual Metaphors to EFL Learners in the European Space of Higher Education. *European Journal of Applied Linguistics*, 5(1), 87-114.
- Hoang, H. (2014). Metaphor and Second Language Learning: The State of the Field. *TESL-EJ*, 18(2), 1-27.
- Ibarretxe Antuñano, Iraide (2008). Vision metaphors for the intellect: Are they really cross-linguistic?. *Atlantis*, 30(1), 15-33.
- Ibarretxe Antuñano, Iraide (2013). The relationship between conceptual metaphor and culture. *Intercultural Pragmatics*, 10(2), 315-339.
- Ibarretxe Antuñano, Iraide (2018). Significado y motivación: la importancia de la corporeización en la semántica. En A. Domingues Almeida y E. Santana dos Santos (eds.), *Lingüística Cognitiva: redes de conhecimento d'aquém e d'além-mar* (pp. 37-52). Salvador: Edufba.
- Instituto Cervantes. (2006). *El plan curricular del Instituto Cervantes: niveles de referencia para el español*. Edelsa.
- Jarvis, Scott (1998). *Conceptual transfer in the interlingual lexicon*. Bloomington, IN: IULC.
- Kaitian, Lu (2011). Metáforas en la enseñanza del español a alumnos chinos: propuestas didácticas para mejorar la conciencia y competencia metafórica. En N. Arriaga Arrelo, R. Blasco García, A. M. Ducasse, S. González Fernández-Corugedo, A. Mateo Pérez, F. J. Menéndez Sánchez, A. J. Sánchez Griñán, J. Robisco García y M. J. Blanco (eds.), *Artículos del II Congreso de Español como Lengua Extranjera en Asia-Pacífico* (pp. 329-346). Manila: Centro Virtual Cervantes.
- Kellerman, E. (2000). Lo que la fruta puede decirnos acerca de la transferencia léxico-semántica: una dimensión no estructural de las percepciones que tiene el

- aprendiz sobre las relaciones lingüísticas. En C. Muñoz (ed.), *Segundas lenguas: adquisición en el aula* (pp. 21-37). Barcelona: Ariel.
- Kövecses, Zoltán (2005). *Metaphor in Culture: Universality and Variation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kövecses, Zoltán (2010). *Metaphor: A practical introduction*. Oxford: Oxford University Press.
- Kövecses, Zoltán (2016). Conceptual metaphor theory. En J. Demjén y E. Semino (eds.), *The Routledge handbook of metaphor and language* (pp. 31-45). Londres: Routledge.
- Kövecses, Zoltán (2019). Perception and metaphor: the case of smell. En L. J. Speed, C. O'Meara, L. San Roque y A. Majid (eds.), *Perception Metaphors* (pp. 327-346). Amsterdam: John Benjamins.
- Kövecses, Zoltán, Ambrus, Laura, Hegedűs, Dániel, Imai, Ren y Sobczak, Anna (2019). The lexical vs. the corpus-based method in the study of metaphors. En M. Bolognesi, M. Brdar y K. Despot (eds.), *Metaphor and Metonymy in the Digital Age. Theory and methods for building repositories of figurative language* (149-173). Amsterdam: John Benjamins.
- Lakoff, George y Johnson, Mark ([1980]1986). *Metáforas de la vida cotidiana*. Madrid: Cátedra.
- Lindstromberg, Seth y Boers, Frank (2005). From movement to metaphor with manner-of-movement verbs. *Applied linguistics*, 26(2), 241-261.
- Littlemore, Jeannette (2001). Metaphoric intelligence and foreign language learning. *Humanising Language Teaching Magazine*, 3(2).
- Littlemore, Jeannette (2010). Metaphoric competence in the first and second language. Similarities and differences. En M. Pütz y L. Scola (eds.), *Cognitive Processing in Second Language Acquisition: Inside the learner's mind* (pp. 289-311). Amsterdam: John Benjamins.
- Littlemore, Jeannette, y Low, Graham (2006a). *Figurative thinking and foreign language learning*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.

- Littlemore, Jeannette, y Low, Graham (2006b). Metaphoric competence, second language learning, and communicative language ability. *Applied linguistics*, 27(2), 268-294.
- Low, Graham (2019). Taking Stock after Three Decades: “On Teaching Metaphor” Revisited. En A. M. Piquer Píriz y R. Alejo González (eds.), *Metaphor in Foreign Language Instruction* (pp. 37-56). Berlin: De Gruyter.
- MacArthur, Fiona (2010). Metaphorical competence in EFL: Where are we and where should we be going? A view from the language classroom. *AILA Review*, 23(1), 155-173.
- Masid Blanco, Ocarina (2014). La metáfora lingüística en el aula de ELE. En N. M. Contreras Izquierdo (ed.), *La enseñanza del Español como LE/L2 en el siglo XXI* (pp. 893-902). Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera.
- Masid Blanco, Ocarina (2015). *La metáfora lingüística en el desarrollo de la competencia léxica en ELE: propuesta semántica y didáctica sobre el léxico somático desde un punto de vista cognitivo* (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid.
- Masid Blanco, Ocarina (2017). La metáfora lingüística en español como lengua extranjera (ELE). Estudio pre-experimental en tres niveles de competencia. *Porta linguarum*, 27, 155-170.
- Masid Blanco, Ocarina (2019). *La metáfora*. Madrid: Arco/Libros.
- Ogarkova, Anna (2007). Green-eyed monsters: a corpus-based study of the concepts of ENVY and JEALOUSY in modern English. *Metaphorik.de*, 13, 87-147.
- Ogarkova, Anna y Soriano Salinas, Cristina. (2014). Variation within universals: The “metaphorical profile” approach to the study of anger concepts in English, Russian and Spanish. En A. Musolff, F. MacArthur y G. Pagani (eds.), *Metaphor and intercultural communication* (93-116). Londres: Bloomsbury.
- Pastor Cesteros, Susana (2000). Teoría lingüística actual y aprendizaje de segundas lenguas. *Cuadernos Cervantes*, 26, 38-45.
- Piquer Píriz, Ana María (2008a). Reasoning figuratively in early EFL: Some implications for the development of vocabulary. En F. Boers y S. Lindstromberg

- (eds.), *Applications of Cognitive Linguistics* (pp. 219-240). Berlin: Mouton de Gruyter.
- Piquer Píriz, Ana María (2008b). Young learners' understanding of figurative language. En M. S. Zanutto, L. Cameron y M. C. Cavalcanti (eds.), *Confronting Metaphor in Use: An applied linguistic approach* (pp. 183-198). Amsterdam: John Benjamins.
- Pragglejaz (grupo de académicos) (2007). MIP: a method for identifying metaphorically-used words in discourse. *Metaphor and Symbol*, 22(1), 1-40.
- Rivera León, L. (2016). La metáfora como recurso didáctico en el aula de ELE: un estudio a partir de la lingüística cognitiva. *Boletín de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera*, 54, 13-25.
- Saaty, Rawan. A. (2019). An Enactment-Based Approach to the Teaching of Metaphoric Expressions: A Case of Saudi EFL Learners. En A. M. Piquer Píriz y R. Alejo González (eds.), *Metaphor in Foreign Language Instruction* (pp. 263-285). Berlin: De Gruyter.
- Skorczynska Sznajder, Hanna (2010). A corpus-based evaluation of metaphors in a business English textbook. *English for Specific Purposes*, 29(1), 30-42.
- Soriano Salinas, Cristina (2003). Some anger metaphors in Spanish and English. A contrastive review. *International Journal of English Studies*, 3(2), 107-122.
- Soriano Salinas, Cristina (2012). La metáfora conceptual. En I. Ibarretxe Antuñano y J. Valenzuela Manzanares (coords.), *Lingüística cognitiva* (pp. 97-122). Barcelona: Anthropos.
- Suárez Campos, Laura y Hijazo Gascón, Alberto (2019). La metáfora conceptual y su aplicación a la enseñanza de español LE/L2. En I. Ibarretxe Antuñano, T. Cadierno López y A. Castañeda Castro (coords.), *Lingüística cognitiva y español LE/L2* (235-252). Londres: Routledge.
- Sweetser, Eve (1990). *From etymology to pragmatics: Metaphorical and cultural aspects of semantic structure* (Vol. 54). Inglaterra: Cambridge University Press.
- Türker, Ebru (2015). The role of L1 conceptual and linguistic knowledge and frequency in the acquisition of L2 metaphorical expressions. *Second Language Research*, 32(1), 25-48.

Villacañas de Castro, Luis. S. (2018). Una exploración de la transferencia interlingüística de la competencia metafórica en estudiantes bilingües (español/catalán) de inglés como lengua extranjera: un caso de estudio. *Tejuelo: Didáctica de la Lengua y la Literatura. Educación*, (27), 119-148.

Recursos lexicográficos y corpus utilizados

Cambridge University Press. *Cambridge English Dictionary* (versión en línea). <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/>. [Fecha de la consulta: 25/03/2020].

Davies, Mark. Banco de datos (en línea). *Corpus of Contemporary American English (COCA)*. <https://www.english-corpora.org/coca/>. [Fecha de consulta: 01/04/2020].

HarperCollins Publishers. *Collins English Dictionary* (versión en línea). <https://www.collinsdictionary.com/dictionary/english>. [Fecha de la consulta: 25/03/2020].

Macmillan Education. *Macmillan English Dictionary* (versión en línea). <https://www.macmillandictionary.com/>. [Fecha de la consulta: 25/03/2020].

Maldonado González, Concepción (dir.). *Clave. Diccionario de uso del español actual* (2ª ed.), (versión en línea). <http://clave.smdiccionarios.com/app.php>. [Fecha de la consulta: 25/03/2020].

Moliner Ruiz, María (2016). *Diccionario de Uso del Español* (3ª ed.). Madrid: Gredos.

Real Academia Española. Banco de datos (versión 0.91 en línea). *Corpus del español del siglo XXI (CORPES XXI)*. <http://web.frl.es/CORPES/>. [Fecha de consulta: 01/04/2020].

Real Academia Española. *Diccionario de la lengua española* (23ª ed.), (versión 23.3 en línea). <https://dle.rae.es>. [Fecha de la consulta: 15/02/2020].

Seco Raymundo, Manuel (dir.) (2011). *Diccionario del español actual* (2ª ed.). Madrid: Aguilar.

Simpson, Johns y Weiner, Edmund (eds.) (1989). *Oxford English Dictionary* (2ª ed.). Oxford: Oxford University Press.